

# **UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



## **TESIS DOCTORAL**

**Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada

Director

José Antonio Ibáñez-Martín

**Madrid, 2013**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Teoría e Historia de la  
Educación**



**Hacia una filosofía de la educación  
intercultural: Diversidad moral, identidad  
cultural y diálogo intercultural**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada**

**BAJO LA DIRECCIÓN DE**

**Cat. Dr. José Antonio Ibáñez-Martín**

**Madrid, 2013**

**Towards a Philosophy of Intercultural  
Education: Moral dimension, cultural identity  
and intercultural dialogue**

**BY**

**Juan Luis Fuentes Gómez-Calcerrada**

**SUPERVISED BY:**

**Cat. Dr. José Antonio Ibáñez-Martín**

**Madrid, 2013**

Where the bricks are fallen

We will build with new stone

Where the beams are rotten

We will build with new timbers

Where the word is unspoken

We will build with new speech

TS Elliot, *Choruses from the Rock*

“If educators do not try to teach future citizens the importance of mutual respect among people whose ideas and perspectives on life differ from their own, who will?”

Gutmann, A.

## Agradecimientos

Mi agradecimiento debe comenzar por mis profesores del colegio, quienes sin yo saberlo aún sembraron en mí la ilusión por la enseñanza. A mis profesores de la universidad, quienes me animaron a estudiar con pasión y a esforzarme diariamente. A Santiago por descubrirme un camino llamado universidad y darme las primeras orientaciones para adentrarme en él. A Charo, Juan, José María, Rafael, Fernando, David, Ernesto, Alberto y muchos otros que me dejó en el tintero, por acompañarme de una u otra manera y hacerme sentir su inestimable aliento.

A la Fundación Oriol Urquijo, el Ministerio de Educación y la Universidad Internacional de La Rioja, por su confianza y apoyo para que esta tesis doctoral llegara a buen fin.

A quienes hicieron posible mis estancias formativas e investigadoras: en *Eastern Washington University*, con la ayuda del *Department of State* (EEUU) y la Comisión Fulbright; en el grupo de investigación *Beliefs, Rights and Values in Education*, de la *Roehampton University* (Londres), donde fui cariñosamente acogido por la profesora Suzy Harris; en el *Interdisziplinäres Zentrum für Historische Anthropologie*, de la *Freie Universität* (Berlín), guiado por el profesor Christoph Wulff.

La confianza posibilita el sostenimiento en los momentos difíciles mientras que la ilusión anima a continuar, a ser fiel al fin propuesto. José Antonio Ibáñez-Martín encarna estos valores y sabe transmitirlos a los que se encuentran cerca. Hacia él solo tengo palabras de agradecimiento, pues he tenido la suerte de estar a su lado en los últimos años y espero seguir estándolo, siendo partícipe de esta fuente inagotable que mana de su persona.

Y por supuesto a mi familia, a mis padres y hermana que me han transmitido el valor de la honradez, la humildad y la perseverancia. A mis abuelos y tíos quienes aunque no siempre entienden que el estudio sea una profesión, siempre me han deseado lo mejor. A Tania, quien se ha desvelado por mis desvelos, alegrado por mis alegrías y con quien espero seguir compartiendo.

# Índice

## Capítulo 1: El requerimiento de una educación intercultural fundamentada

1. Introducción.....	9
2. El problema de la pluralidad moral .....	17
3. La configuración de la identidad cultural.....	25
4. La perspectiva dialógica.....	54

## Capítulo 2: La diversidad moral

1. La diversidad moral en Platón.....	61
1.1. La filosofía como la mejor forma de existencia.....	61
1.2. La búsqueda de la moderación.....	63
1.3. Unidad y diversidad de la virtud .....	66
1.4. La indiferencia o la necesidad de la verdad: sofistas y filósofos .....	74
1.5. ¿Es realmente Platón un monista moral? .....	81
2. La diversidad moral en Aristóteles .....	85
2.1. Política o filosofía. Cierta diversidad en la vida buena .....	85
2.2. La plenitud de la naturaleza humana restringida a unos pocos .....	88
2.3. De lo particular a lo universal .....	91
3. La diversidad moral en Agustín de Hipona.....	98
3.1. Contexto de diversidad, cruce de culturas.....	98
3.2. La bondad de una creación plural .....	100
3.3. Igualdad de dignidad de todos los hombres .....	107
3.4. Dios como único bien.....	114
3.5. Dios es la sabiduría .....	116

3.6. El lugar de la educación moral.....	119
3.7. Una dicotomía antropológica aparentemente irreductible.....	122
 4. La diversidad moral en John Stuart Mill.....	130
4.1. La primacía de la libertad.....	131
4.2. El miedo a la homogeneización.....	132
4.3. Apertura a la diversidad de pensamiento y de modos de vida .....	136
4.4. La educación como promotora de la diversidad .....	142
4.5. El gobierno representativo y la participación de las minorías .....	145
4.6. Ausencia del sentido moral en la naturaleza humana .....	149
4.7. Principales objeciones a Mill .....	154
 5. La diversidad moral en Giambattista Vico .....	166
5.1. El padre del pluralismo cultural.....	166
5.2. Objeciones a los argumentos que tratan de presentar el pluralismo viquiano.....	170
5.2.1. Visión teleológica de la historia .....	170
5.2.2. Superioridad europea .....	172
5.2.3. Superioridad del cristianismo .....	173
5.2.4. Preocupación pedagógica .....	175
5.2.5. Historia y elementos comunes.....	185
5.2.6. Evaluación y comparación cultural .....	189
5.2.7. La edad de los hombres, donde tiene lugar la verdadera naturaleza humana.....	192
5.3. Hacia una interpretación de la aportación viquiana a la diversidad cultural más respetuosa con los textos originales .....	199

## Capítulo 3: La identidad cultural

1. La identidad cultural en Platón.....	205
1.1. La unidad de la comunidad.....	205

1.2. El conocimiento de la verdad .....	215
2. La identidad cultural en Aristóteles .....	221
2.1. Notas sobre algunas virtudes .....	221
2.2. La ciudad como organización social natural .....	227
2.3. La pluralidad de la ciudad: una crítica al planteamiento unitarista de la <i>República</i> .....	230
3. La identidad cultural en Agustín de Hipona.....	233
3.1. El patriotismo celestial .....	233
3.2. El problema de la soberbia .....	237
4. La identidad cultural en John Stuart Mill .....	243
4.1. La búsqueda del bien común como fundamento del progreso social.....	243
4.2. Educación y participación ciudadana.....	245
4.3. El sentimiento de pertenencia.....	248
5. La identidad cultural en Giambattista Vico.....	256
5.1. Un extranjero en su patria .....	256
5.2. Una educación para la gloria de la patria .....	258
5.3. Una educación con la mirada en el bien común.....	262

## Capítulo 4: El diálogo y la relación con el otro

1. El diálogo y la relación con el otro en Platón .....	266
1.1. El diálogo platónico.....	266
1.2. La visión del diferente .....	273



1.3. Un sentido utilitarista del otro .....	278
2. El diálogo y la relación con el otro en Aristóteles .....	283
2.1. Superioridad griega y sometimiento bárbaro .....	283
2.2. Los bárbaros como esclavos .....	287
2.3. La paradoja de la preocupación por las relaciones sociales .....	289
2.4. El diálogo aristotélico .....	294
3. El diálogo y la relación con el otro en Agustín de Hipona .....	301
3.1. Desprecio por la retórica vacía e interés por la verdad bellamente narrada .....	301
3.2. Convicciones, humildad y apertura .....	306
3.3. Intención educativa en el diálogo agustiniano .....	310
3.4. El extranjero .....	312
4. El diálogo y la relación con el otro en John Stuart Mill .....	316
4.1. El diálogo milleano .....	316
4.2. La cambiante relación con el otro .....	321
4.2.1. El principio de no intervención .....	321
4.2.2. La condena de la esclavitud .....	326
4.2.3. La justificación del despotismo: falacias y estereotipos .....	330
4.2.4. La justificación del despotismo: más contradicciones .....	335
5. El diálogo y la relación con el otro en Giambattista Vico .....	341
5.1. La elocuencia como lugar de encuentro educativo .....	341
5.2. Relaciones interculturales .....	350
5.3. Lecciones de los orígenes de la esclavitud .....	352

## Capítulo 5: Repensando la Educación Intercultural

1. Educación intercultural y diversidad moral.....	356
1.1. La tolerancia y la necesidad pedagógica de la decisión.....	356
1.2. ¿Cuál es la referencia moral válida para la educación intercultural? .....	364
1.3. Naturaleza humana ¿un impedimento para la diversidad cultural? .....	373
2. La formación de la identidad cultural.....	377
2.1. Argumentos a favor del patriotismo .....	378
2.2. Riesgos del patriotismo .....	380
2.3. Resituando el patriotismo en la sociedad multicultural.....	382
2.4. Las falacias del cosmopolitismo y su incompatibilidad con la educación intercultural	388
2.5. Formación de la identidad cultural en la sociedad multicultural.....	396
3. Revisitando el diálogo y la relación con el otro .....	403
3.1. Características del diálogo.....	404
3.2. La metodología dialógico-educativa y el rol del educador.....	410
3.3. La relación con el otro .....	417
<b>Abstract &amp; Conclusions .....</b>	<b>427</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>435</b>

# Capítulo 1: El requerimiento de una educación intercultural fundamentada

## 1. Introducción

Con el paso de los años, la cuestión de la interculturalidad, y por extensión la de la educación intercultural, empieza a correr el riesgo de asemejarse al concepto del tiempo de aquella famosa elucidación de Agustín, quien en sus *Confesiones* decía:

“¿Quién podrá explicar con claridad y concisión lo que es el tiempo? ¿Quién podrá comprender en su pensamiento para poder luego decir sobre él una palabra? Y sin embargo, nada en nuestro lenguaje nos es tan conocido y familiar como él; entendemos muy bien lo que decimos o lo que nos dicen hablando del tiempo. Pero, ¿qué es él en sí? Cuando nadie me lo pregunta, lo sé; pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, no lo sé” (XI, 14.17).

Lejos quedan ya las primeras semillas sembradas por educadores como James A. Banks quienes llevaron las reivindicaciones raciales a las aulas planteando en la escuela el estudio de una historia americana negra. Hoy, estas prácticas inicialmente minoritarias se han extendido hasta tal punto que no hay discurso educativo o currículo escolar que no hable de interculturalidad o de atención a la diversidad cultural, de tal forma que se ha convertido en una de las principales preocupaciones educativas de nuestro tiempo (Jordán, 2007, p. 61).

Son ampliamente debatidas las respuestas educativas que cabe articular en torno a la diversidad cultural. Tradicionalmente no había duda de que la única alternativa era una solución de carácter técnico mediante la cual cabría identificar aquellos elementos o estrategias prácticas que facilitaran de alguna manera la integración social de los alumnos procedentes de otros orígenes culturales. En esta estrategia se situarían las medidas articuladas para el aprendizaje de idiomas, las adaptaciones curriculares o apoyos para la adaptación al nivel académico del país de acogida, etc. De esta manera, la diversidad era percibida como un déficit que debía subsanarse y la manera más efectiva tenía un nombre claro: asimilación cultural (García López, 2003; Bernal, 2003).

Una segunda respuesta sería aquella que reconoce la importancia que los individuos otorgan a su acervo cultural y a aquellos elementos que van más allá del idioma y que se ubican en la esfera de la identidad. La sociedad de acogida y la escuela permiten hasta cierto punto que puedan mantener estos elementos, bien tolerándolos, bien mostrando una actitud respetuosa hacia ellos. La optatividad en la educación religiosa, la adaptación de menús escolares a las dietas culturales específicas, o la flexibilidad en las prendas de vestir propias de cada religión se encuadra en esta segunda manera de percibir la diversidad cultural.

Pero el verdadero valor de la diversidad cultural y la demanda que éste realiza a la educación parecen ir más allá. No se trata de una mera modificación del currículum o de las estrategias didácticas empleadas que pueda solucionarse adaptándolas a las exigencias del momento (Esteve, 2005). De otra forma, como todas las modas, la educación intercultural habría dejado de ser relevante hace ya tiempo y habría sido sustituida por otras preocupaciones entre las muchas que se le atribuyen a la educación en los últimos años.

En otro orden de cosas, cabe destacar que los movimientos migratorios no son una novedad de nuestro tiempo aunque pueda hablarse de un proceso de mayores dimensiones que en otras épocas que configuren un contexto de «superdiversidad» (Modood, 2008c). Sin embargo, diversos acontecimientos marcan una divergencia importante respecto a momentos anteriores. Una diferencia se otea desde un primer acercamiento al tema, pues mientras en épocas anteriores no existían reparos en proclamar abiertamente la inferioridad de las culturas de los otros e incluso los filósofos así lo declaraban en sus escritos, hoy día diversos acontecimientos han generado un contexto con luces y sombras. Entre las luces, cabe destacar que tras la segunda guerra mundial múltiples voces se alzaron para reclamar un mayor respeto con carácter universal hacia los derechos humanos, cuya repercusión propició un reconocimiento ampliamente extendido, al menos en el ámbito teórico, de la necesidad de proteger a todas las personas por el mero hecho de ser personas, donde los derechos culturales han adquirido cada vez mayor presencia en las declaraciones y convenciones internacionales (Cfr. Fuentes, 2014). Entre las sombras, destacado también por muchos autores y especialmente notado en las críticas a la educación intercultural, observamos que bajo el discurso sobre el respeto a los individuos se mantienen los mismos planteamientos que antes

relativos a la imposición de la cultura de aquellos que ostentan el poder. En este sentido, son bien conocidas las críticas realizadas principalmente desde el ámbito anglosajón, donde diversos autores cuestionaban en los años 80 los fines de la educación multicultural<sup>1</sup> por obviar los aspectos económicos y políticos de la discriminación y centrarse meramente en un aislado y limitado ámbito cultural.

Unido a esto, diversos acontecimientos vienen contribuyendo a dar pasos hacia atrás en el respeto a la diversidad cultural. Como apuntan May (2009) o Modood (2008a) a pesar de los avances realizados en el reconocimiento de la condición multicultural de nuestras sociedades, muchos países continúan reticentes a admitirse como tales, mientras que trágicos sucesos como los atentados terroristas de Nueva York, Madrid y Londres están motivando el retorno a posturas que parecían superadas. Asimismo, los reconocimientos del fracaso de las sociedades multiculturales por parte de importantes líderes europeos, acompañados de acusaciones evidentes a los inmigrantes de no querer integrarse, denotan la renuncia a ese respeto e invitan a la asunción de los patrones culturales mayoritarios y a la renuncia de los propios por considerarse incompatibles con la cultura autóctona.

La crisis económica mundial que viene caracterizando el comienzo del tercer milenio se ha mostrado también como un buen caldo de cultivo para la aparición de actitudes xenófobas. Paradójicamente, en países donde en tiempos de bonanza se abrían las fronteras demandando mano de obra que atendiera a los trabajos que los nativos no querían desempeñar (Lora-Tamayo, 2009; Suarez Orozco y Suarez Orozco, 2003<sup>2</sup>), se adoptan políticas de refuerzo de las fronteras y de persecución y criminalización de los inmigrantes, basadas en apocalípticos discursos que advierten de la inminencia de la invasión extranjera.

Todo ello nos remite irremediabilmente a la búsqueda de los fundamentos teóricos que sustentan los enfoques educativos actuales que tratan de abordar la diversidad cultural desde diferentes perspectivas. Las políticas educativas y las acciones concretas se basan en unos principios determinados que si no se

---

<sup>1</sup> En este sentido, Merino (2009, pp. 72 y 74) habla de un asimilacionismo camuflado o transversal que llega a contradecir los principios mismos en los que radica el multiculturalismo, al suprimir las diferencias que tanto dice valorar.

<sup>2</sup> Vid. concretamente pp. 44 y 78.

encuentran pedagógicamente justificados, abrirán las puertas a otros intereses que tratarán de poner la educación a su servicio.

La cuestión de la educación intercultural ha sido abordada en gran medida desde la preocupación didáctica referida a la identificación de los medios más adecuados para promover la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de diferentes orígenes culturales. Hemos adoptado el discurso de la interculturalidad y la manera de llevarla a la práctica mediante la configuración de los currículos escolares y universitarios, los contenidos que deberían introducirse o las medidas de formación del profesorado que debían tomarse. Pero, tras esto, cabe plantearse si la educación ha decidido incorporar la interculturalidad a sus prácticas sin una reflexión teórica previa de lo que ello significa. La necesidad de cambiar de perspectiva en muchos casos o el miedo de ser calificado de reaccionario o conservador en otros, han sido motores de un movimiento temeroso en esta dirección<sup>3</sup>.

Sin embargo, aunque cada vez son más frecuentes, aún escasean las investigaciones referidas a los fines de la educación en un contexto de diversidad cultural. En este sentido, José Antonio Jordán (2007) califica de insuficientes las propuestas actuales referidas a la formación del profesorado en materia de educación intercultural por plantear una perspectiva meramente cognitiva consistente en la transmisión de unos conocimientos referentes a la situación cultural de los inmigrantes, o bien de carácter técnico en la cual se tratan de identificar las herramientas prácticas para un diseño del currículum adaptado a la diversidad. Para este autor, aunque tales planteamientos son necesarios, no cumplirán sus objetivos si no tienen en cuenta una dimensión afectiva, moral y actitudinal de la educación intercultural en la que se realice una reflexión profunda sobre los principios básicos que la sustentan y las asunciones de los profesionales, de tal forma que vaya más allá de una asimilación acrítica del discurso. Sin esta reflexión, insiste, es muy fácil que las concepciones cambien en el contacto con la práctica y aunque inicialmente se conciba la diversidad como positiva, las

---

<sup>3</sup> García Gutiérrez (2011) plantea una reflexión similar en torno al uso de las TICs en educación que debería hacer repensar a los pedagogos la influencia de la teoría y la filosofía de la educación en el ámbito educativo en general. Este autor plantea: “según las TICs aparecían y eran introducidas en los escenarios educativos no se ha elaborado suficientemente una reflexión filosófico-educativa que aborde su sentido educativo y sus implicaciones éticas. En efecto, ha existido más expectación e interés por su introducción en el ámbito educativo y la capacitación para su uso en docentes y alumnos, que en desarrollar una reflexión sobre su sentido educativo o sus implicaciones ético-morales” (o. c., p. 8).

dificultades conducen a una visión deficitaria y problemática de los alumnos inmigrantes. Además, la falta de interiorización de los razonamientos puede derivar también en el relativismo cultural “tan extendido y permisivo como inconsistente y paralizador de la necesaria intervención educativa por parte de los docentes ante dilemas escolares originados a raíz de diferentes pautas culturales” (o. c., p. 71). En consecuencia, propone abordar el concepto de educación intercultural “aspecto éste que tanta necesidad tiene de ser esclarecido por ser asumido y aplicado a menudo con grandes dosis de superficialidad” (o. c., p. 72) y elaborar una teoría de la educación intercultural y una filosofía de la educación intercultural (Vid. Peters, 2012) que estructure y dé sentido a las prácticas y que oriente a los profesores ante situaciones inesperadas.

El objetivo de este trabajo consiste en realizar una revisión de tres de los elementos básicos que conforman el concepto de educación intercultural, a saber, su dimensión moral, su relación con la formación de la identidad cultural y su perspectiva dialógica. Para ello, acudiremos al estudio de estos elementos en varios filósofos de la Grecia clásica, la edad media y la modernidad, cuyo pensamiento sobre estas tres cuestiones ha trascendido a lo largo de los siglos. Tratamos de realizar un análisis de tres conceptos que se encuentran en el debate sobre la educación de la diversidad hoy. Por supuesto, no cabe encontrar referencias a la interculturalidad o el multiculturalismo en los griegos o los medievales, y ni siquiera en los autores liberales de quienes se ha dicho que comenzaron a presentar las primeras actitudes pluralistas. Pero no son conceptos nuevos los que se encuentran en el fondo de la cuestión que hoy se plantea, pues la posibilidad de la pluralidad moral, el patriotismo o las características del diálogo son aspectos centrales en los planteamientos de muchos autores en la historia del pensamiento. En ocasiones, esto implicará ir más allá del ámbito educativo para entrar en el político, por supuesto en el filosófico y el sociológico, pero incluso a veces en el económico. No obstante, una investigación pedagógica requiere que la referencia sea siempre la acción educativa la cual, aunque se apoyará en los planteamientos derivados por las otras áreas para realizar su propuesta, al no ser sólo acción técnica sino también reflexión pedagógica, deberá discernir si lo planteado se ajusta a los requerimientos de la acción educativa. Es decir, la reflexión desde este ámbito es necesaria hasta el punto que no puede convertirse en una mera aplicación práctica de los mandatos del ámbito político o económico como en tantas ocasiones ha ocurrido.

Trato, por tanto, de acudir a conceptos antiguos para abordar retos actuales siguiendo una metodología similar a la empleada por otras investigaciones sobre este tema. Parekh (2005) analiza la cuestión del monismo y el pluralismo moral en un elenco de filósofos y teóricos políticos desde Platón hasta Kymlicka. Todorov (2010) acude a los principales pensadores de tradición francesa desde Montesquieu a Segalen para observar diversos aspectos de la relación entre nosotros y los otros. Otros autores se centran en conceptos concretos centrales a la cuestión de la diversidad cultural como el de tolerancia, que es abordado desde sus comienzos en el siglo XVI hasta la actualidad (Vid. Del Águila, 2003; Etxeberria, 2005). Mientras que los autores clásicos son hoy frecuentemente citados para referirse a conceptos varios como el cosmopolitismo de Diógenes el Cínico o los estoicos (Nussbaum, 1996), o las recomendaciones de Rousseau de desconfiar de quienes dicen amar a los Tártaros pero evitan hacer lo mismo con sus vecinos (Merry & Ruyter, 2011), similar a la de G. K. Chesterton quien negaba la posibilidad de amar a los chinos a quienes no vemos, cuando no amamos al peluquero que sí vemos (Jiménez Abad, 2003) y a la de Dostoievski: cuanto más amo a la humanidad menos cariño tengo por los individuos concretos. Revisiones metodológicamente análogas en torno a otros temas han sido realizadas por Jover (1991), quien estudia en los principales momentos históricos los cuatro conceptos clave de la relación personal descritos por García Morente, así como su lugar en la relación educativa, y más recientemente la Comisión Teológica Internacional realiza una revisión de la evolución histórica del concepto de ley natural y su posibilidad en el momento actual (Vid. Ramiro, 2009).

Este método de estudio responde a los principios del pensamiento humanista que trata de indagar en lo mejor que ha sido dicho y escrito para comprender mejor al ser humano, no al hombre de una determinada época y lugar, sino al individuo que, a pesar de los inevitables cambios históricos, no puede dejar de enfrentarse a algunas de las experiencias fundamentales que conforman su existencia. Pues, “si algo define bien al clásico, es precisamente su aptitud para combatir con nosotros ante una realidad que siempre se nos presenta como problema” (Sevilla, 2002, p. 9). El clásico es aquel texto que por mucho que se lea mantiene su frescura y se nos presenta de forma novedosa, proporcionándonos un nuevo significado (Steiner y Ladjali, 2006). En este sentido, el estudio de las humanidades puede convertirse en una herramienta valiosa para abordar algunos problemas que hoy nos constriñen



(Naval, 2012; Nussbaum, 2010), y que por sus particularidades parecen ser específicos de nuestra época, pero que esencialmente se les han planteado de forma similar a las sociedades que nos precedieron, en las que sus miembros más notables trataron de dar soluciones satisfactorias. En consecuencia, sigo también la estela de la filosofía de la educación que, tal y como es concebida por García Amilburu y García Gutiérrez (2012, p. 34):

“no se propone *directamente* generar nuevos conocimientos pedagógicos, sino que se orienta de manera inmediata a proporcionar una mejor y más profunda comprensión de aquello con lo que el profesional de la educación ya está familiarizado; y ayudarle a conocer las discusiones que tuvieron lugar en el pasado, los problemas candentes de cada momento, y el modo en que fueron afrontados –y tal vez solucionados– racionalmente”.

Y más adelante añaden que:

“Por lo tanto, es importante acercarse al pensamiento de los grandes autores, escuchar lo que nos dicen y examinar las consecuencias prácticas de sus planteamientos, porque la educación es una actividad que requiere tiempo –una generación, quizá dos– antes de que los frutos de las teorías pedagógicas o concepciones del hecho educativo sean apreciables” (o. c., p. 83).

Asimismo, el objeto de la filosofía de la educación es dar respuesta a problemas educativos derivados de las cuestiones últimas del proceso educativo y del ser humano como ser educable (García Amilburu, 2003), por lo que el estudio de los fundamentos de la educación intercultural, concretamente aquellos relacionados con la diversidad moral, la identidad cultural o la relación educativa a través del diálogo, se deben enmarcarse dentro del campo de conocimiento de la filosofía de la educación.

Conviene destacar la pertinencia de vindicar este método de estudio en la investigación educativa moderna, donde en un intento por asemejarse a las ciencias naturales se ha optado por el camino, ya tomado por la psicología y otras ciencias sociales, en las que la única manera de conocer al ser humano parece ser el método experimental (Bridges, 2013), despreciando otras formas de conocimiento fundadas en la reflexión teórica y la filosofía. En este sentido, me resulta muy cercana la

anécdota narrada por Nussbaum en su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010, p. 172):

“Un joven filósofo bastante cínico, que formaba parte de un departamento recientemente fusionado con el de ciencias políticas, me contó que en su última solicitud de beca le faltaban seis palabras para llegar al máximo permitido, entonces agregó seis veces la palabra “empírico” para reasegurarles a los burócratas que lo suyo no era sólo filosofía, y la estrategia resultó exitosa”.

De forma similar, en un conocido congreso educativo europeo esto se apreciaba con claridad. Aunque trata de agrupar a todas las ramas de la educación, viéndose de esta forma obligado a acoger a cantidades ingentes de congresistas, establece un único medio de envío de propuestas regido por una racionalidad empírica de acceso al conocimiento. Únicamente la rama de filosofía de la educación se erige como humilde excepción en este sentido, permitiendo el envío de trabajos en un formato diferente. Tal racionalidad pude sufrirla personalmente cuando tras presentar un trabajo de carácter ensayístico, la primera pregunta que me realizó el *chair* fue por el método utilizado para alcanzar tales resultados, a lo que me sentí tentado a contestar: leer y escribir. Consciente de la posibilidad de tal pregunta y, tras la prudente recomendación de mi director de tesis, opté por referirme al método filosófico, fenomenológico y hermenéutico, una respuesta más adecuada y exenta de ironía, pero que resulta cada vez más necesaria para no capitular la legitimidad de esta forma de conocimiento en la investigación pedagógica, que hace unos años estaba inserta implícitamente en el imaginario colectivo de la pedagogía, pero que hoy requiere ser explicitada<sup>4</sup>.

En este trabajo estudiaré estos tres elementos fundamentales de la educación intercultural sobre los que no existe consenso hoy día, pero cuya determinación resulta clave para comprender mejor las propuestas actuales así como para proponer una sólida acción educativa intercultural. Además, pretendo proporcionar una perspectiva que no se limite exclusivamente a la educación escolar sino que, al aspirar a perfilar los fundamentos de la pedagogía intercultural, pueda servir de

---

<sup>4</sup> Me parece muy significativo que en un programa de radio reciente que se hacía eco de la «fuga de cerebros» que nuestro país viene sufriendo en los últimos años, se entrevistó a un conjunto de jóvenes científicos entre los que no se encontraba ninguno procedente de disciplinas humanísticas o sociales. Esto nos deja tres opciones posibles, o bien los jóvenes de estas materias tienen trabajo en España y no emigran –lo que no parece que sea el caso–, o bien no se les considera científicos, o –lo que es peor– no se les considera “cerebros”.

referencia también en contextos de intervención educativo social, donde debido a la incapacidad de la escuela de abordar por sí sola una situación que la sobrepasa, se evidencia la necesidad de ampliar el foco de atención a otras instituciones y agentes educativos cada vez más variados (Pérez Juste, 2008; Santos Rego, 2011; Essomba, 2005; Fundación Atman y Gredi, 2007).

## **2. El problema de la pluralidad moral**

El origen de la educación intercultural se encuentra en el rechazo a la concepción tradicional consistente en la imposición de los elementos culturales de los grupos dominantes a otras comunidades en situación más desfavorecida. Esta racionalidad asimilacionista, fundamentada en un profundo etnocentrismo, se intuye como la nota predominante en la historia de la humanidad. Excepto en raras excepciones la imposición de las concepciones de la vida buena de los más poderosos ha sido el propósito que ha movido a civilizaciones enteras durante siglos hasta épocas muy recientes e incluso, aunque de manera unas veces más clara que en otras, en momentos actuales.

Tradicionalmente se ha aceptado que la asimilación en la cultura dominante, adoptando el nuevo idioma y abandonando las tradiciones de la cultura de origen, es la mejor estrategia para evitar la marginación de los grupos culturales minoritarios o menos poderosos en la nueva sociedad, así como para conseguir la unidad de todos en la búsqueda del bien común (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003), donde la educación ha sido una de las principales herramientas utilizadas para estos fines. En la historia europea no faltan ejemplos del uso de la violencia encaminado a la dominación no sólo económica sino también cultural, donde son especialmente significativas las invasiones colonizadoras llevadas a cabo en muchos rincones del mundo, encontrando apoyo ideológico, político e incluso militar en los pensadores más destacados de su época<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Las justificaciones utilizadas para tal dominación han sido muy variadas y se han movido desde las acusaciones de los liberales de la modernidad a los indígenas de no delimitar su tierra, pasando por las explicaciones de inferioridad genética que trataban de justificar la esclavitud de los negros, o las acusaciones a la inferioridad cultural.

Desde la segunda mitad del siglo XX, la literatura sobre este tema ha crecido ostensiblemente. Especialmente predominante ha sido la producción filosófico-política que ha liderado una posición muy crítica con planteamientos previos tratando de aportar nuevos modelos de organización social que puedan ser admitidos en el plano del respeto por otras formas de vida divergentes de la mayoritaria. Rawls, Kymlicka, Raz o Parekh son ejemplos notables de ello. Sin embargo, la razonable apertura a diversas formas de concebir la vida buena nos plantea el mayor problema al que la ética puede enfrentarse: permitir pluralidad de perspectivas supone acercarse peligrosamente hacia el relativismo moral y cultural.

Paul Boghossian (2009) en un sugerente libro plantea que hay dos tipos de razones que han favorecido esta tendencia en los últimos años, a saber, ideológicas e intelectuales. Por un lado, la herencia colonial nos lega un rechazo a los planteamientos de los países desarrollados que sometieron a los colonizados con la justificación de que tales acciones contribuirían a su mejora debido a su superioridad científica y cultural. La condena legítima a este planteamiento ha derivado en aquel que afirma que no hay conocimientos superiores a otros sino diferentes e incomparables, es decir, solamente evaluables dentro de su propio contexto. En esta línea se sitúan algunos antropólogos culturales –Boas, Kroeber, Benedict o Mead– quienes en un intento de alcanzar una metodología de estudio que tratara de superar la visión etnocentrista y distorsionadora del observador, se situaron en un relativismo cultural basado en la incomparabilidad de las culturas y en su igual valor (Wulf, 2008; Bloom, 1989). Por otro lado, encontramos que las ideas de la verdad han sido desterradas del panorama de las ciencias sociales y se han sustituido por aquellas que creen que el conocimiento no es fiel reflejo de una realidad independiente, ni que la verdad y la falsedad existan, sino que dependen exclusivamente del observador y del momento y lugar en que se sitúe. Estas ideas se encuentran en la base de lo que se denomina *constructivismo social* y refuerzan la teoría de la *validez igual*, pues si nada es verdad por sí mismo, ¿qué criterio utilizamos para decir que lo es? La tesis que sostiene el catedrático de la Universidad de Nueva York no niega la existencia de hechos socialmente contruidos (cfr. o. c., p. 178), sino la afirmación de que absolutamente todo pueda ser relativizado y considerado como de igual validez. Es más, recomienda la lectura de autores como Gutmann, Appiah o Simone de Beauvoir quienes se ocuparon de descubrir determinados planteamientos, que sin serlo realmente, eran considerados como verdades

irrefutables con el fin de mantener o promover relaciones de dominación de unos grupos sobre otros.

El paradigma postmodernista parece contribuir a esta apertura que en exceso se viste de relativismo. Pueden destacarse aquí los trabajos de Reyero (1999) así como otras investigaciones recientes en este sentido que señalan que el pluralismo y el multiculturalismo, e incluso la propia democracia, surgen amparados por la racionalidad filosófica del siglo XX, que viene de Nietzsche, Heidegger, Habermas o Vattimo y se distancia de la metafísica y de las pretensiones del conocimiento absoluto donde la búsqueda de la verdad y la universalidad es reemplazada por la perspectiva histórica y la interpretación hermenéutica (Parra, 2011, pp. 9-10; Barrio, 2013). Marcello Pera (2010) lo percibe claramente y entiende que, aunque el multiculturalismo tiene elementos razonables, representa la aplicación práctica del puro relativismo<sup>6</sup>.

El pensamiento filosófico advertido por Bloom (1989) en la universidad estadounidense de los años 60, que constituía para este autor el cierre de la mente americana o moderna, posibilitó al mismo tiempo el acceso no sólo a estudiantes negros, sino también la entrega a un pensamiento relativista que pondría en jaque cercano al mate a la institución universitaria. Análisis más recientes como el de Bauman sobre la liquidez de nuestro mundo dan continuidad a este diagnóstico o incluso lo aumentan<sup>7</sup> y nos recuerdan a la concepción del cambio constante de Heráclito, donde a pesar de la necesidad urgente de vínculos estables y compromisos firmes, el agua del río nos arrastra hasta el punto de temer tales lazos por su capacidad de retenernos en el avance por el cauce (Bauman, 2008). El desconcierto ha llegado también a las aulas donde los educadores ya no pueden atender a todos los alumnos de forma homogénea (Esteve, 2005), puesto que sus necesidades se reconocen variadas y sus inteligencias múltiples e inapreciables a los

---

<sup>6</sup> Aunque Pera reconoce la importancia de la cultura para el individuo aceptando algunas afirmaciones de teóricos del multiculturalismo como Parekh o Kymlicka, percibe el multiculturalismo como un tobogán con una caída irremediable desde lo razonable a lo inaceptable: “una vez admitido que los grupos tienen derecho a profesar su propia religión, se pasa a admitir que ninguna de ellas puede ser objeto de discriminación, después a sostener que la religión de un grupo vale lo mismo que la de cualquier otro y, finalmente, se concluye que la religión de la mayoría es un obstáculo para la de los grupos. De ahí que la mayoría deba retirarse, porque está equivocada, sólo los grupos tienen razón” (2010, p. 142).

<sup>7</sup> Afirma Bauman (2008, p. 25) que las enseñanzas del mismísimo Sartre respecto a plantear un proyecto de vida que sirviera como referencia estable para los individuos, han saltado hoy por los aires, pues no se puede planificar más allá de un corto plazo de tiempo.

tradicionales test psicométricos estandarizados (Gardner, 2001 y 2005a), lo cual, a pesar de provenir de la psicología ha sido mejor acogido por los pedagogos que por los propios psicólogos (Gardner, 2005b). Los modelos de pensamiento se disuelven o *deconstruyen* y la gran filosofía, aquélla que proponía un ideal “del conocimiento exacto de la realidad, de sociedad justa, de belleza, de individuo”, que por definición “muestra una perfección que, por la propia excelencia de un deber-ser hecho en él evidente, ilumina la experiencia individual, señala una dirección y moviliza fuerzas latentes”, ha desertado (Gomá, 2013); mientras que el resquicio cultural de la literatura parece perderse entre las redes de Internet y las narrativas transmedia (Jenkins, 2010; Lamb, 2011). No pretendo realizar aquí un análisis omnicomprendivo de la sociedad o el pensamiento contemporáneo, sino apuntar que es precisamente en este contexto donde surge la aceptación relativamente generalizada de teóricos, profesionales e incluso organismos internacionales, de la necesidad de un mayor respeto a la diversidad cultural y de su consecuente educación intercultural, lo cual parece dar la razón al diagnóstico de Bloom.

En estrecha relación con esta cuestión se encuentra un controvertido concepto de naturaleza humana, según el cual, todos los individuos comparten con sus congéneres una serie de características permanentes y bien definidas que pueden conocerse y que son la base del comportamiento moral. El teórico del multiculturalismo Lord Bhikhu Parekh (2005), responsable del influyente informe *The Future of Multi-Ethnic Britain* (2000), encuentra en él el origen de la concepción exclusivista de la vida buena y realiza una revisión de algunas de las principales aportaciones griegas, medievales y liberales en torno a lo que el catedrático de teoría política denomina monismo moral. Sitúa en esta línea de pensamiento a Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, J. S. Mill o Locke, mientras que frente a ellos ubica a Vico, Montesquieu o Herder como los máximos representantes del pluralismo moral. El primer grupo de autores otorgaba a la cultura, según Parekh, un papel moralmente irrelevante anclado en las costumbres y los rituales, mientras que el segundo grupo negaba cualquier posible prescripción moral por parte de la naturaleza humana, pues entienden que ésta está influida o incluso determinada por cada contexto histórico y cultural. De forma similar, Berlin (1992) atribuye a la tradición occidental desde Platón –y su concepción de la perfección de la unidad– y Aristóteles, la creencia en la existencia de una única verdad común a todos los hombres en todas las épocas, que sirve de referencia para

la construcción de las civilizaciones. Según él, este pensamiento fue compartido incluso por los autores de la ilustración, pero empezó a cuestionarse ya en el Renacimiento cuando al prestar atención a las sociedades clásicas con la intención de tratar de descubrir en ellas aspectos claves que iluminaran esa verdad permanente, se divisaron importantes diferencias con las contemporáneas que ayudaron a cuestionar el punto de partida.

Ante este planteamiento parece lógico el surgimiento de una profunda inquietud derivada de observar que la balanza del pensamiento no parece estar muy equilibrada entre estos los grupos de autores establecidos por Parekh en cuanto al peso que sus planteamientos filosóficos han tenido, y en ningún caso podría decirse que el pluralismo –insistimos que al menos a priori– se encuentra fundamentado por los más grandes filósofos de la historia del pensamiento. Más bien parece lo contrario, esto es, que algunos de los autores más estudiados aparentan, según la perspectiva de este autor, ser un obstáculo insalvable para el respeto a la diversidad cultural y, por lo tanto, para la educación intercultural. Aún más, entrando en las páginas de este texto del profesor indio se aprecia un reconocimiento de que incluso los dos primeros autores calificados pluralistas, Vico y Montesquieu, bien podrían colocarse en la postura contraria, pues a pesar de sus apreciaciones iniciales concluyen aceptando la existencia de una vida buena por encima de las demás.

Así pues, parece ser que el respeto a la diversidad cultural no ha tenido cabida hasta la última etapa de la historia del pensamiento en la que parece existir una ruptura con la tradición filosófica previa. Esta apertura a nuevas concepciones del mundo parece encontrar sus raíces en la aceptación de las lenguas vernáculas para la escritura en la Europa del siglo XVI. El latín, concebido como lengua universal, abre paso a la diversidad de lenguas conformada por las propias de cada pueblo. Como explica Wulf (2008), son muchos los factores que motivaron el florecimiento de esta diversidad: políticas propias de algunos países como el centralismo del Rey Francisco I de Francia, acontecimientos religiosos como la reforma protestante en Alemania que promovió la traducción de la Biblia al idioma germano, o la consideración de su riqueza para el conocimiento antropológico en algunos filósofos o literatos tanto de manera explícita como implícita con la elección de estas lenguas para sus escritos en sustitución del latín. Precursor en estas tareas fue Dante, quien ya a comienzos del siglo XIV escribe su ensayo *De vulgari eloquentia*

donde argumenta el igual valor de la lengua italiana al latín y, en consecuencia, elige su idioma natal como el propio de su primera publicación antecediendo a su versión latina, de forma similar a como hará más tarde con su *Divina comedia* donde el poeta utiliza en su redacción el dialecto de la Toscana. Más tarde Montaigne y Galileo sustituirán el francés y el italiano por la lengua franca en sus últimos escritos, y Leibniz ya en el siglo XVII, defenderá la diversidad lingüística como la expresión de la pluralidad del pensamiento humano y la riqueza de su espíritu. En el XVIII, Condillac identificaba la diversidad de lenguas como factor de progreso mientras que Humboldt afirmará que su valor reside en que en ellas se encuentra la expresión de diferentes maneras de ver el mundo, puesto que, de la misma forma que Herder y en clara oposición a la concepción aristotélica, pensaba que pensamiento y lenguaje son una única cosa.

El siglo XVII se identifica como la antesala de las primeras Declaraciones de Derechos Humanos y las actitudes tolerantes tras las guerras religiosas que asolaron al mundo (Etxeberria, 1994). Parece marcar un punto de inflexión en la apertura a otras formas de concebir la existencia humana donde los planteamientos de algunos filósofos como Hobbes o Hume pusieron las primeras piedras para cuestionar el vínculo moral establecido entre individuo y su naturaleza. Las posturas críticas de esta idea pretenden liberar al hombre de tales ataduras supuestamente naturales y fuera de su control, para empezar a decidir por él mismo lo que quiere ser con la única cortapisa del interés personal y el acuerdo con sus congéneres sobre lo que se convenga determinar qué es una vida buena. Asimismo, la tolerancia parece empezar a cobrar relevancia con los escritos de Voltaire y concretamente con su tratado sobre este concepto que representa para él la reacción consecuente con la imposibilidad humana de considerar la verdad (Barrio, 2003).

Por el contrario, algunos autores niegan que la naturaleza humana, concebida como principio teleológico, sea un impedimento para el respeto a la diversidad cultural pues ésta no determina la conducta humana sino que establece unas inclinaciones que pueden concretarse de diferente manera. En este sentido, Bernal (2003) plantea que las culturas son expresiones de la naturaleza humana y que por ello la diversidad cultural es merecedora de respeto. Además, entiende que ninguna cultura es capaz de representar la naturaleza humana en toda su extensión por lo que la diversidad cultural proporcionaría una oportunidad para conocerla en mayor



medida. Ahora bien, no toda expresión humana es coherente con la naturaleza humana pues ello implicaría relativismo. En la misma línea cabe situar a Barrio (2007) quien afirma que la globalización es una oportunidad para que los hombres dialoguen entre sí sobre lo que les es común: ser persona, lo que encuentra en la cultura múltiples variantes. Mientras que Spaemann (2007, p. 63) explica que:

“Cada vez me asombra más comprobar cómo en realidad los hombres están en el fondo muy vinculados. Tengo en mi círculo de amistades dos amigos chinos que están aquí [en Alemania] desde hace un par de años. Las diferencias de costumbres, de sensibilidades, etc., son tan impresionantes que deseo que no desaparezcan, porque enriquecen la realidad. Y, a pesar de esto, las similitudes también son sorprendentes. Los juicios sobre lo que se ha de tener por bueno, malo, normal o admirable son casi idénticos. Y no es que tengamos la misma religión: ellos no son cristianos, y yo sí. La cuestión es que existe justamente una naturaleza en el hombre, y una razón, que hace legítimo hablar de una familia humana”.

No obstante, nos encontramos ante un debate aún abierto (Bernal, 2003) en el que son varios los interrogantes que surgen. La reciente aparición del concepto de educación intercultural nos lleva a cuestionarnos si debe aceptarse este ideal educativo como heredero de una actitud filosófica relativista y de rechazo al posible conocimiento de la verdad. Una respuesta afirmativa nos llevaría a la pregunta de si es posible hablar de educación en un contexto intercultural donde no hay aspiración alguna a la verdad, donde ésta consistiría en la transmisión de los elementos culturales propios de las diversas identidades de grupo. Sin embargo, el convenio social tiene una serie de problemas pues se rige por la norma de la mayoría y, como afirma Gutmann (2000) aunque ésta sea el procedimiento más justificado, esto no implica que a través de ella se obtenga un resultado correcto, como nos muestra meridianamente la historia alemana de la primera mitad del siglo XX. La norma mayoritaria no es justa por sí misma pues puede basarse en principios que provoquen resultados injustos, por lo que debe ir acompañada de un sentido de la justicia ante los derechos de los individuos. Por otro lado, una respuesta negativa nos remitiría a una identificación de los elementos que posibilitan la diversidad moral sin relativismo y cuál sería su fundamento. Es decir, ¿tiene cabida algún concepto de naturaleza humana en la educación intercultural? ¿Es aceptable para la educación la existencia de varias maneras de llevar a cabo una vida moralmente buena? ¿Cuál es la referencia moral de la educación intercultural?

Explica Marías que “[t]odo sistema filosófico tiene pretensión de verdad” (1975, p. 5), pero que ello no implica que puedan agotar la realidad, sino una parte de ésta a la que puede acceder desde su perspectiva. Afirma, además, que la verdad de un sistema no significa que los restantes sean falsos en su totalidad, sino solamente en aquellos aspectos en los que se dé una contradicción, contradicción que ocurre como causa de una extralimitación en la visión del filósofo. Quizá algo parecido puede ocurrir con la concepción de la vida buena desde la perspectiva educativa. La educación parte desde una pretensión de verdad, pero ello no implica pensar que otras propuestas no lo sean necesariamente, lo cual, posibilitaría una educación intercultural exenta de relativismo.

Parekh (2005) entiende que monistas y pluralistas morales comenten errores importantes que no nos permiten articular una teoría política del multiculturalismo. La tarea de la pedagogía no es la de alcanzar esta teoría política pero sí la de partir de un concepto de ser humano que permita una educación intercultural. Por ello, en esta investigación seguiré un esquema similar al catedrático de la *University of Hull* pero con tres diferencias significativas: de contenido, de perspectiva y de formato. La primera diferencia con el texto de Parekh es la introducción en el análisis no sólo de la cuestión moral, sino también de los otros dos elementos ya señalados relativos a la identidad cultural y al diálogo. La segunda diferencia alude a la perspectiva pedagógica desde la que trataré de responder a las cuestiones formuladas, mediante un análisis de las diferentes propuestas dirigidas a afrontar la diversidad moral en los dos grupos de autores identificados por Parekh como monistas y pluralistas morales. Y la tercera tiene que ver con que si bien este autor incluye en su estudio un amplio número de autores, dedica a cada uno no más de diez páginas refiriéndose a un elenco muy reducido de obras —en algunos casos solo una—. En este trabajo, realizaré un análisis más extenso del pensamiento de los diferentes filósofos acaparando un mayor número de sus obras y prestando especial atención a aquellas referidas al ámbito educativo. Como consecuencia necesaria de lo anterior, y a fin de no aspirar a un trabajo de carácter enciclopédico, reduciré el número de autores clásicos estudiados por Parekh atendiendo a diversas razones. Platón y Aristóteles, considerados los padres del pensamiento filosófico, han sido estudiados en muchos aspectos, incluso educativos, pero no en lo que concierne a la cuestión de la educación intercultural. Agustín, por su parte, proporcionará a nuestra investigación un elemento interesante y es su profunda religiosidad, la cual,

puede ser concebida como un obstáculo para el respeto a la diversidad. Mill, es el representante de los liberales, considerado su fundador, quien en obras como *On liberty* plantea argumentos claves para el respeto a la diversidad cultural, que mantienen vigencia en otros liberales contemporáneos como Kymlicka. Y por último, Vico es considerado el padre del pluralismo cultural por muchos autores, pero ha recibido escasa atención en el ámbito educativo. De esta forma, nuestro estudio incluye un representante de las cuatro corrientes clásicas descritas por Parekh, a saber, monismo racionalista, monismo cristiano, monismo liberal y pluralismo.

### **3. La configuración de la identidad cultural**

El segundo de los elementos a estudiar en esta investigación alude a la formación de la identidad cultural. La preocupación por el ser del hombre, su identificación e identidad, ha estado presente en los escritos de los pensadores más relevantes de la historia y no ha dejado de ser un tema recurrente hasta nuestros días, convirtiéndose en un “problema esencial de la filosofía desde el «conócete a ti mismo» de Sócrates hasta Freud” (Maalouf, 2009, p. 17). A pesar de ello, el fin del siglo XX vino acompañado de un crecimiento de la preocupación por este concepto a nivel planetario (Marín Gracia, 2002), especialmente en su dimensión étnica, cultural, racial o nacional, hasta tal punto que se ha denominado a nuestro tiempo la era de la inmigración y de los nacionalismos (Kymlicka, 1996).

Por un lado, los movimientos migratorios y el reconocimiento de derechos culturales han motivado una preocupación por el concepto de identidad de una manera impensable hace unos años. Cuando los inmigrantes llegaban a su país de destino y las expectativas depositadas sobre ellos convergían en la integración y asimilación de la cultura mayoritaria no había espacio para hablar de identidad y mucho menos de identidades, pues no hay necesidad de preguntarse por la propia identidad cuando existe un consenso claro ofrecido continuamente a todos los individuos sin apenas alternativas (McCloskey, 2012). La identidad se encontraba vinculada al lugar social de nacimiento sin apenas posibilidad de construcción o negociación (Cortina, 1999). Esta situación cambia cuando el rechazo a la

imposición cultural como norma pone sobre la mesa la necesidad de articular medidas para hacer efectivo tal respeto a la diversidad de identidades culturales.

El ámbito educativo se encuentra en el centro de este debate y en él nacen algunas de las primeras estrategias que trataban de proteger a las minorías culturales. Buen ejemplo de esto son los primeros cursos de historia americana negra que surgen en los años 60-70 en los Estados Unidos y que más tarde se extenderían a otros grupos de inmigrantes, cuyo objetivo residía en promover el conocimiento de la historia de este país que estudiara los orígenes y la cultura de los miembros de la raza negra y sus aportaciones al desarrollo histórico americano (Banks, 2006). De esta manera se pretendía contribuir a la adquisición de una identidad propia diferente a la blanca de la que eran discriminados, y así reforzar su autoestima de cara a mejorar un rendimiento académico cuyos pobres resultados parecía, a su vez, contribuir a tal discriminación reforzando el estereotipo.

Unido a esto, la globalización ha generado un temor a que la revolución de las comunicaciones y el movimiento de ideas, mercancías y personas derive en una expansión cultural a nivel mundial que suponga una amenaza para las culturas menos poderosas (Wulf, 2008; Ledo y Castelló, 2013). En otras palabras, se teme que las circunstancias de nuestro tiempo supongan un medio propicio para una asimilación cultural proveniente de occidente que no encuentra barreras y cuyos valores principales son meramente economicistas y consumistas. Se habla incluso de un nuevo «imperialismo nacional cultural» o nuevo colonialismo, localizado en Estados Unidos, que impone ideologías mediante su sofisticada industria de *marketing* de carácter totalitario (Naïr, 2006). El antídoto ante tales pretensiones globalizadoras consiste en una protección de las culturas locales (Vid. Santos Rego, 2011), que en algunos casos ha derivado en un rechazo a todo símbolo occidental al identificarlo como la amenaza que debe ser combatida, e incluso en una reacción violenta que encuentra en el ataque al otro la mejor defensa de su identidad. Un rebrote identitario basado en la resistencia, la inseguridad y el miedo a la pérdida de históricos y preciados valores culturales (Bartolomé, 2004), pues como señala Amin Maalouf (2009, pp. 83-84):

“Es fácil imaginar entonces, *a fortiori*, lo que han podido sentir los diversos pueblos no occidentales para los que, desde hace ya muchas generaciones, cada paso que dan en su existencia está acompañado de un sentimiento de capitulación y de

negación de sí mismos. Han tenido que reconocer que su técnica estaba superada, que todo lo que producían no valía nada en comparación con lo que se producía en Occidente, que seguir practicando la medicina tradicional era muestra de superstición, que su poderío militar no era más que un recuerdo del pasado, que sus grandes hombres a los que habían aprendido a venerar, los grandes poetas, los sabios, los soldados, los santos, los viajeros, no significaban nada para el resto del mundo, que su religión era sospechosa de barbarie, que sólo unos cuantos especialistas estudiaban ya su lengua mientras que ellos tenían que estudiar las lenguas de los demás si querían sobrevivir, trabajar y mantenerse en contacto con el resto de la humanidad... Cuando hablan con un occidental, es siempre en la lengua de él, nunca en la suya propia”.

E incluso resulta significativo que la «primavera árabe», que algunos concebían como el desencadenante de un profundo cambio cultural en muchos países del norte de África, se ha traducido en una relativa democratización de las estructuras políticas así como en un mantenimiento, sino aceleración, de la tendencia hacia la reafirmación de los valores islámicos, que, como explica recientemente Sami Naïr (2013), está motivando enfrentamientos sociales con motivo de los procesos de reconfiguración identitaria.

Por otro lado, la preocupación por las identidades culturales ha tenido lugar en las sociedades de acogida culturalmente mayoritarias como no había ocurrido desde el auge de los nacionalismos con la institución del Estado moderno. La llegada de inmigrantes en grandes proporciones se ha percibido como una amenaza para la cultura autóctona, lo que ha provocado diversos efectos. Se ha incluido en el discurso político la preocupación por proteger unos determinados valores identificados como propios del país en cuestión. Sin embargo, sobre esta preocupación que no es intrínsecamente ilícita, se han ido construyendo una serie de argumentos en torno a la acusación a los inmigrantes de no querer integrarse en la sociedad que les acoge. Según tal racionalidad, la permisividad ante la presencia de varias identidades culturales en un mismo país supone una amenaza para la unidad nacional y la cohesión social, en lo que más bien parece un acercamiento intencionado y explícito al modelo asimilacionista y una renuncia a los nuevos planteamientos del respeto a la diversidad cultural.

Aunque en algunos países como Canadá, Australia o Malasia lo multicultural no se concibe incompatible con lo nacional, la situación es especialmente diferente en Europa (Moodod, 2008a). Esto puede percibirse a varios niveles. La canciller alemana Angela Merkel anunciaba en octubre de 2010 el completo fracaso del multiculturalismo en el país germano<sup>8</sup> apuntando directamente a los inmigrantes como responsables de tal intento fallido utilizando argumentos tan conocidos como su falta de integración en la sociedad alemana y su negativa a aprender el idioma autóctono. Aunque por otro lado instaba a los alemanes no inmigrantes a aceptar la existencia de mezquitas como parte de Alemania, su mensaje principal –o al menos el que voluntaria o involuntariamente tuvo mayor repercusión en los medios de comunicación internacionales– aludía al problema de la variedad cultural y a la respuesta negativa del diferente a acomodarse a la sociedad alemana.

Por su parte, el primer ministro británico David Cameron, nueve meses después de tomar posesión de su cargo, advertía de que bajo el amparo del multiculturalismo se había articulado en Reino Unido una política excesivamente tolerante frente al islamismo radical y los inmigrantes que se muestran ambiguos ante los derechos humanos<sup>9</sup>. Concebía que en el origen del terrorismo se encuentra una cuestión de identidad y explicaba que muchos jóvenes musulmanes residentes en el Reino Unido no se identifican con la cultura de sus padres por sus dificultades de trasladarla a la sociedad occidental moderna, pero al mismo tiempo tampoco se les ha acogido en la identidad británica, debido al debilitamiento de ésta por la falta de atención a la misma y a unas políticas sociales que han motivado la separación étnica, en vez de potenciar una visión de la sociedad a la que se quiera pertenecer. La propuesta del primer ministro británico es clara: promover una identidad nacional compartida que sirva como referencia a los jóvenes inmigrantes y que fomente su sentimiento de pertenencia, lo que en definitiva, contribuirá a la cohesión social. Sin embargo, en este punto el discurso no es del todo claro, pues

---

<sup>8</sup> Disponible en <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html> (Consultado el 28.VIII.11).

<sup>9</sup> Disponible en <http://www.number10.gov.uk/news/pms-speech-at-munich-security-conference/> (Consultado el 28.VIII.11). Esta postura no es original del discurso político, ni del propio Cameron, sino que podía encontrarse previamente en la discusión académica. Sin embargo, parte de su propuesta identitaria se enmarca en una tradición británica que se diferencia de la germana y la francesa, donde se observa un multiculturalismo más cercano a las inquietudes grupales en el que se ha venido discutiendo no sólo *sobre* los inmigrantes, sino también *con* los inmigrantes (Vid. Moodod, 2008a).

parece moverse en dos direcciones. Por un lado, plantea el fortalecimiento de la identidad británica de tal manera que pueda ser adoptada por los jóvenes musulmanes, para lo cual es necesario reforzar los valores liberales mediante un poco definido “liberalismo muscular activo”, que trae a la memoria el discurso de un subsecretario del gobierno británico citado por Mill, quien en 1857 limitaba la tolerancia a lo que pudiera ser considerado *cristiano*<sup>10</sup>. Pero por otro lado, parece adoptar una postura más abierta y plantea la posibilidad de que bajo esa identidad nacional tengan cabida cierta diversidad de identidades religiosas como la musulmana, la hindú, además de la cristiana. Es decir, que el ser londinense pueda ser compatible con pertenecer a cualquiera de estas religiones. Con todo, no cabe duda de la existencia de un cambio en el discurso sobre la concepción de la identidad nacional, pues si antes se concebía como aquella que debía imponerse sobre todas las demás, hoy parece proponerse un marco identitario nacional en el que quepan diversas perspectivas.

En Estados Unidos, según explican Suárez Orozco y Suárez Orozco (2003), hoy hay quien continúa reclamando a los inmigrantes que se asimilen a la cultura mayoritaria y rompan los vínculos con sus identidades de origen de forma similar a como lo hicieron las oleadas de inmigrantes que llegaron de Europa quienes arrancaban estos lazos de raíz, como una manera de preservar la cultura y valores norteamericanos y evitar la desintegración del país. Pero la nueva inmigración – posterior a 1965– tiene una mayor preocupación por mantener los vínculos culturales con su lugar de origen a diferencia de cómo lo hacían los anteriores inmigrantes. Las razones de esto pueden ser variadas, y entre ellas se encuentra la mayor facilidad del mantenimiento de los vínculos a través de las tecnologías disponibles (Parra, 2011; Ledo y Castelló, 2013; Marín Gracia, 2005), como lo demuestra la creciente proliferación de locutorios en pueblos y ciudades, especialmente en zonas de mayor concentración de población inmigrante. De cualquier forma, no parece casual que ocurra precisamente en el periodo de tiempo en que existe mayor tolerancia, al menos en el discurso oficial, hacia el

---

<sup>10</sup> “«La tolerancia de su fe (la fe de cien millones de súbditos británicos), de la superstición a que ellos llaman religión, por el Gobierno británico, había tenido como efecto retardar la supremacía del nombre británico e impedir el saludable crecimiento del cristianismo. La tolerancia ha sido la piedra angular de las libertades religiosas de nuestro país; pero no consintamos el abuso de esta preciosa palabra tolerancia. Tal como él la entendía, significa la más completa libertad para todo, la libertad de cultos, *entre cristianos cuyos cultos tienen una base común*. Quiere decir la tolerancia de todas las sectas y denominaciones entre los *cristianos que creen en un mediador*»” (Mill, 1997, p. 95).

mantenimiento de los elementos culturales propios en una sociedad donde existe una cultura mayoritaria diferente.

Por otro lado, se han recrudecido los discursos antiinmigración radicales de diversos partidos políticos minoritarios pero emergentes en no pocos países europeos, que incluso son clave en la formación de los gobiernos como la Liga Norte en Italia, el Frente Nacional en Francia, Plataforma Per Catalunya en España, Amanecer Dorado en Grecia, la Liga para la Defensa de Inglaterra, etc. Tampoco faltan hechos preocupantes como que la publicación en 2010 del libro del directivo del *Bundesbank* Thilo Sarrazin, en el que se defendía la tesis de la inferioridad cultural de los musulmanes inmigrantes, se convirtiera en uno de los libros más vendidos de la década en este país. Todo ello tiene una clara repercusión social como se observa en el endurecimiento en los últimos años de los requisitos para la adquisición de la nacionalidad en diversos países europeos (Cfr. Laegaard, 2010).

Cabría destacar también la débil aún, pero creciente preocupación por una identidad transnacional en Europa. Uno de los obstáculos más importantes para la creación de una potencia capaz de competir económicamente con Estados Unidos o los países emergentes consiste en la clara priorización de los intereses nacionales por parte de los dirigentes europeos. Así pues, se trata de acudir al concepto de identidad europea como una estrategia para generar el sentimiento de pertenencia a una comunidad más grande que los propios Estados, con intereses y objetivos comunes (Marín Gracia, 2002). La unidad económica, monetaria y jurídica, así como la creación de órganos de gobierno europeos son algunos de los medios encaminados a tal tarea, mientras que la inclusión en los currículos nacionales de contenidos referidos a la unidad de Europa, los programas Sócrates, Leonardo da Vinci o Juventud (Bartolomé, 2004), la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior o el Área Europea de Investigación, son ejemplos de tal pretensión en el propio ámbito educativo. Sin embargo, el fracaso de tales aspiraciones no es meramente debido, según Pera (2010), a la contingente multiplicidad de los intereses nacionales, sino que atañe a una cuestión esencialmente identitaria, a saber, la renuncia a reconocer y construir la identidad europea sobre las raíces comunes que no son otras que la herencia del cristianismo. Este rasgo es lo que hace posible el concepto mismo de identidad y lo aleja del evanescente cosmopolitismo, encarnando los valores europeos en una realidad



concreta capaz de caracterizar a un pueblo que posee una historia y tradición propia (o. c.).

En suma, la formación de una identidad cultural definida y de un sentimiento de pertenencia parece ser uno de los objetivos actuales de las sociedades occidentales multiculturales, ya sea en referencia a unos determinados grupos culturales o bien en relación con la cultura nacional, tanto para proteger los derechos culturales de las minorías como para fomentar la cohesión social y proteger los valores que conforman la identidad nacional o transnacional.

Ante tal situación, han surgido numerosas críticas que vienen a cuestionar este repliegue cultural de las sociedades occidentales (Laegaard, 2010) e incluso la misma importancia de la identidad cultural (Cfr. Sales, 2010), que es percibida en ocasiones como una estrategia racista que sustituye el concepto de persona por una abstracción identitaria (Sáez Alonso, 2006). Aún resuenan las palabras de Rabindranath Tagore, quien en 1916 ya advertía en sus conferencias sobre el nacionalismo de que el surgimiento de la *nación* había profesionalizado la función del individuo en la sociedad, convirtiendo a su vez a ésta en una maquinaria perfecta de poder, cuyo objetivo principal y único era la eficacia, inspirado a través de las diversas instituciones educativas. El nobel indio adelantaba de esta forma tan macabra el porvenir del régimen nazi que fuera definido posteriormente como la perfecta maquinaria de la muerte, y lanzaba a la humanidad una pregunta que la historia reveló profética “¿no tendréis que responder algún día de haber contribuido a que se organizaran los instintos de engrandecimiento de los pueblos hasta alcanzar tan inhumana perfección?” (1964 pp. 45-46). Además, situaba a la sociedad como el enemigo número uno del individuo, pues el concepto de nación le relegaba de maquinista a engranaje prescindible y afirmaba que “la única lección moral que de todo ello se deduce es que los pueblos de la tierra deben acrecentar todo lo posible sus recursos físicos, morales e intelectuales para vencerse unos a otros en la lucha por el poder” (1964, p. 45).

Más tarde, el concepto de paria de Hannah Arendt, alimentado por su propia experiencia vital, apoyaba la idea de un ciudadano cosmopolita que huía de la idea de la identidad nacional (Harris, 2011). Mientras que los genocidios cometidos en los últimos años en nombre de las diferencias culturales disuaden hoy aún más los

discursos sobre la protección de la identidad y se proponen apetecibles preguntas como “¿Por qué no podemos centrarnos en las cosas que compartimos como seres humanos, en lugar de centrarnos en aquello que nos distingue?” (Kymlicka, 1996, p. 266). La novela *La Ola* de Morton Rhue (1982), con sus versiones cinematográficas –1981 y 2008–, basada en el experimento real de California, mostró el poder y el peligro de la versión extrema de las identidades comunitarias, así como, refrendando la advertencia de Levi, la posibilidad de que lo ocurrido en Alemania tras la Gran Guerra podría volverse a repetir. Así las cosas, el sentimiento de pertenencia a una comunidad cultural o nación es percibido como “moralmente peligroso” (Nussbaum, 1996, p. 4) y se le acusa de contradecir algunos de los principios que afirma admirar tales como la justicia o la igualdad. Ciertas concepciones liberalistas incluso nos lo proponen como incompatible con la moral pues sitúa aspectos contingentes como el país de nacimiento, en el lugar de lo que determina lo que debe ser considerado virtuoso (Macintyre, 1994).

No obstante, frente a la tradicional postura cosmopolitista, que hoy aún encuentra defensores en la discusión académica y en la filosofía de la educación (Vid. Roth & Burbules, 2011)<sup>11</sup>, pueden encontrarse otras propuestas que tratan de encontrar un espacio para la identidad cultural en la sociedad multicultural. En una posición más moderada se encuentran algunos autores como Sen (2007) o Maalouf (2009) quienes proponen una idea identitaria basada en la multidimensionalidad. Es decir, una identidad con múltiples dimensiones que no atienda a una única filiación sino que permita a los individuos mantener los vínculos con varias comunidades al mismo tiempo. Aunque la intención es loable, no parece que la cuestión sea tan sencilla como el mismo Sen la plantea cuando dice que un individuo puede ser melómano, vegetariano, cristiano, católico y fan de los *Beatles* al mismo tiempo, y que tratar de obviar los múltiples componentes de la identidad, primando uno por encima de los otros es un ejercicio de simpleza mental. Ciertamente lo es, pues una persona no es sólo definible por una de sus características, por muy principal que ésta sea. Sin embargo, la propuesta de estos autores no resuelve el problema, pues aunque un individuo pueda ser muchas cosas a la vez, esto lo es en diferentes dimensiones, pero no en la misma. Y es cuando esta diferencia se presenta cuando

---

<sup>11</sup> Concretamente puede atenderse al número monográfico de la revista *Educational Philosophy and Theory* (2011), editado por Roth y Burbules, dedicado a las perspectivas filosóficas sobre el cosmopolitismo y la educación, que recoge las aportaciones realizadas a un congreso internacional sobre esta temática. En el último capítulo abordo con mayor detenimiento esta cuestión.

puede aparecer también el conflicto. El concepto de identidad indica igualdad con algo, «esto se identifica con aquello» significa que son idénticos en cierta medida. En el caso concreto de la identidad cultural, se señala que los elementos culturales con los que una persona tiene un vínculo especial tienden a ser los mismos que caracterizan a una cultura determinada. En consecuencia, el concepto de identidad múltiple es problemático pues implica una igualdad con muchas cosas, es decir, que «soy igual a cosas diferentes», lo cual solo tiene sentido en la medida en que estas cosas en las que me igualo a otros se sitúan en distintas dimensiones. Dicho de otra manera, si bien una persona puede ser melómana y vegetariana a la vez, no puede ser carnívora y vegetariana al mismo tiempo, pues la propia definición de lo que es ser vegetariana excluye que pueda ser también carnívora. Acercándonos un poco más a nuestra realidad esto puede traducirse en el plano religioso o de los valores. Una persona no puede ser católica y musulmana a la vez, ni fiel e infiel a la vez, pues las cuatro son categorías excluyentes de la otra. Por ello, este argumento no es suficiente para desmontar el planteamiento apocalíptico de Huntington (1993) y el choque de civilizaciones que previó.

Además, la acusación de que erramos al primar una dimensión de la identidad sobre las otras no es del todo acertada, pues no todas ellas tienen el mismo peso e influyen de la misma manera en nuestra vida (Modood, 2008c, p. 87; Cortina, 1999). Ser fan de los *Beatles* puede modificar en cierta medida nuestros hábitos pero parece claro que su efecto no es comparable al que podrían tener las creencias religiosas. Si bien, no debe restringirse la definición de la persona a una única de sus características, tampoco es aceptable poner todas sus dimensiones en un plano de igualdad, pues aunque lo primero es un ejercicio de simpleza mental, lo segundo implica minusvalorar elementos fundamentales e incluso trascendentales para la vida de los individuos.

Es cierto que esta visión de la identidad puede contribuir a atenuar el conflicto al mostrar que, aunque los individuos se encuentren enfrentados en algún aspecto importante de sus creencias, pueden compartir otros también relevantes que les hacen sentirse más cerca unos de otros y prestar más atención a sus semejanzas y a sus intereses comunes que a lo que les aleja y enfrenta. Sin embargo, pasa por alto el hecho de que no todas las dimensiones de la identidad tienen el mismo significado

para la persona y que las diferencias en las más íntimas creencias son las que suelen provocar los conflictos interculturales.

Este problema parece ser superado por Ben-Porath (2012) quien, de forma similar a la propuesta habermasiana del «patriotismo constitucional» (Vid. Pera, 2010), trata de buscar una dimensión identitaria situada por encima de las creencias personales que singularizan a los individuos y los grupos, de tal forma que sirva como refuerzo del vínculo entre ciudadanos y promueva la cohesión social. Para esta autora, el sentido de pertenencia a un grupo social es necesario (o. c., p. 4) y debe estar motivado por un interés común que cabe encontrarlo en la idea del *futuro compartido*. Es decir, entiende que el vínculo entre individuos se crea en las relaciones e interacciones cotidianas entre individuos diferentes pero que tienen una idea común como sociedad de lo que desean llegar a ser. Esta propuesta de encontrar un eje común sobre el que articular el trabajo de los individuos a pesar de sus diferencias recuerda también a los intentos rawlsianos de establecer un marco universal neutro que pudiera servir de referencia a todas las sensibilidades, que el mismo Rawls criticó en un primer momento pero que volvió a cometer el mismo error después, pues trató de proporcionar un marco político imparcial exento de concepciones metafísicas y basado en factores prácticos más que en filosóficos (Parekh, 2005).

El fallo de Ben-Porath radica no obstante en obviar las dificultades para encontrar ese destino común compartido que serviría como elemento de cohesión social, pues las diferencias son importantes en cuanto que marcan la manera de percibir la mejor manera de afrontar la existencia. De la misma forma que en el caso de Sen y Maalouf, el conflicto social o cultural no surge con motivo de diferencias banales sino que aparece cuando son elementos existenciales los que están en juego, cuando lo que se pone sobre la mesa son las creencias más íntimas de los individuos y se contrastan y cuestionan frente a las de los otros. Cuando éstas entran en contradicción con las de sus conciudadanos es cuando surgen los problemas más relevantes de la diversidad cultural. Y puesto que estas creencias están relacionadas con lo más íntimo de la persona, también lo estarán con sus deseos y perspectivas futuras y deberán ser consideradas en la búsqueda de ese *destino compartido*.

Hay que destacar que en la propuesta de Sigal Ben-Porath se aprecia una diferencia importante con respecto a los clásicos planteamientos cosmopolitistas que alude a su reconocimiento de la importancia del sentimiento de pertenencia. Si la justa demanda de una mayor apertura y respeto hacia la diversidad cultural derivó en ciertos sectores sociales en una desatención a la necesidad humana de sentirse miembro de una comunidad, en los últimos años han surgido también voces que, en parte motivados por el efecto globalizador, reclaman la importancia de los vínculos locales para el individuo.

El interés que hoy despierta esta cuestión puede observarse en el reciente trabajado publicado por la *Philosophy of Education Society of Great Britain*, donde Michael Hand (2011), motivado por las propuestas que en Reino Unido están proliferando en los últimos años en este sentido<sup>12</sup>, se plantea si el patriotismo debe ser enseñado en la escuela. Hand propone una discusión interesante sobre algunos de los principales argumentos que apoyan o desincentivan la educación patriótica. Por un lado, destaca que para los ciudadanos esta educación supone un estímulo para el cumplimiento de su deber público. Según explica, el amor al propio país constituye una importante motivación para cumplir con tareas onerosas que son necesarias para el bien común y que requieren de alguna razón para que los ciudadanos las atiendan. Por otro lado, afirma que el patriotismo es inherentemente placentero, pues las personas se congratulan con su país, su comunidad nacional, con los éxitos de sus compatriotas, etc. Y por último, cabe destacar su consideración como un elemento positivo en el currículum en la medida en que se antoja esencial para procurar la comprensión de algunos hechos históricos fuertemente impregnados por el sentimiento patriótico.

Sin embargo, el profesor del *Institute of Education* discute los dos primeros argumentos explicando que el amor a la patria no es la única motivación que puede existir en los individuos para cumplir con su deber ciudadano, sino que pueden tener otras como el temor a ser sancionados si no pagan sus impuestos; y mientras que si bien el amor es una fuente de felicidad, lo que realmente importa no es el objeto de ese amor, es decir, el propio país, sino poseer ese sentimiento por algo. Junto a esto, su principal objeción reside en afirmar que el amor, en cuanto

---

<sup>12</sup> Vid. Brown (2006) *The future of Britishness*. Disponible en <http://www.fabians.org.uk/events/speeches/the-future-of-britishness> (Consultado el 13.III.11).

sentimiento, fomenta una visión excesivamente positiva del Estado que puede cuestionar los mismos principios democráticos al nublar el juicio de los ciudadanos<sup>13</sup>. Los ejemplos que pueden pensarse de este supuesto necesario sacrificio realizado por el bien de la patria son muchos. Quizá especialmente elocuente sea el significado del memorial erigido a los judíos asesinados en Europa, a pocos metros del Muro de Berlín y del lugar donde se ubicaba el bunker de Hitler. A pesar de que el arquitecto Peter Eisenman no ha dado una explicación oficial del sentido de su obra, el relato más aceptado afirma que los bloques de hormigón que aumentan de altura a medida que nos adentramos al centro del memorial, no son sino una metáfora de la situación a la que se enfrentaban los alemanes en el periodo previo a la elección de Hitler como canciller y durante los años de su mandato. En efecto, la sociedad alemana ahogada por el paro, el hambre y la angustia tras su derrota en la primera guerra mundial, vio en el nacionalsocialismo una salida a dicha situación, amparándose en sus promesas de una nación de los trabajadores que recuperara el esplendor y la grandeza de épocas pasadas. Y aun siendo conscientes de los aspectos negativos que su elección, inicialmente, y su gobierno implicaban, ello era asumible por el bien del país. Resulta también significativo en este sentido que muchos judíos le votaran pese a sus claras ideas antisemitas, volcadas en su famoso libro *Mein Kampf* publicado en 1925, ocho años antes de su entrada en el poder. Así pues, los bloques de hormigón del memorial son inicialmente de una altura no superior a unos pocos centímetros, de tal forma que se puede ver completamente lo que se encuentra al otro lado, pero a medida que nos adentramos en el complejo de piedra, estos bloques alcanzan una altura de casi cinco metros, pareciendo indicar su imposibilidad de pasarlos por alto y superarlos.

En consecuencia, Hand concluye que no es posible determinar la bondad o maldad de incluir el patriotismo en la escuela en forma de educación patriótica, puesto que tiene argumentos en uno y otro sentido que no desequilibran la balanza. Así pues, propone contemplarlo como un asunto controvertido, explicando a los

---

<sup>13</sup> Una refutación interesante de este argumento es proporcionada por Macintyre (1994, p. 44). Para este autor, la lealtad se establece con un proyecto que se enraíza en el pasado y que se proyecta hacia el futuro y que otorga una identidad moral al individuo, pero ello no resulta incompatible con que puedan realizarse críticas contra los gobiernos de turno que frustren o ataquen dicho proyecto. En mi opinión, rechazar esto implica aceptar el determinismo cultural. Debe decirse que si bien Macintyre admite que el patriotismo puede llegar a ser peligroso en este sentido descrito, entiende que la alternativa de la moral liberal también lo es al promover la disolución de los vínculos sociales y morales mediante la crítica racional (o. c., p. 46).

alumnos las ventajas e inconvenientes que implica y dejando libertad para que cada uno tome la posición que estime conveniente.

Ahora bien, son varios los comentarios que este trabajo sugiere. Por un lado, debe destacarse que realiza una valoración del patriotismo desde una perspectiva cívica, es decir, aborda la cuestión partiendo de una visión eminentemente preocupada por el cumplimiento de los deberes ciudadanos. Sin embargo, no entra a valorar el controvertido papel que el patriotismo desempeña en las actuales sociedades multiculturales, donde el amor a la patria es de por sí un término complejo si se tiene en cuenta algunos datos como que más de la mitad de los niños nacidos en Londres en el año 2009 tenían al menos uno de sus progenitores de origen extranjero.

Unido a esto, olvida uno de los argumentos más importantes a favor de la formación patriótica, aquel que hace referencia a la formación de la identidad, a su promoción del sentimiento de pertenencia a una comunidad y a su contribución a la cohesión social.

En tercer lugar, la descripción que hace de la educación patriótica resulta en sí misma controvertida, pues al definir el patriotismo como amor a la patria, la formación patriótica sería una educación que tiene como objetivo que sus individuos amen algo. Y ese amor es justamente lo que utiliza posteriormente para afirmar, tomando como base la posición aristotélica sobre las emociones, que es un sentimiento que nubla el juicio. No obstante, cabe plantearse si potenciar el amor de los alumnos por algo, entendido como lo hace Hand como amor ciego, puede ser uno de los objetivos de la educación. En un famoso cuento, el genio de la lámpara ofrecía a Aladino la posibilidad de cumplir tres deseos por muy difíciles que pudieran parecer, pero excluía dos posibilidades, a saber, resucitar a los muertos y que alguien se enamore de Aladino. Lo que el genio no podía hacer no parece que pueda exigírsele a la educación. Alguien podría afirmar que no faltan experiencias en las que los estudiantes son motivados fuertemente por sus maestros para alabar ciertas ideas, consiguiendo despertar emociones positivas hacia ello de una forma acrítica, sin embargo, la semejanza entre tales prácticas y el adoctrinamiento son muy pocas. Además, podría preguntarse si no es deseable que los educadores motiven a sus alumnos a amar algunos valores tales como el respeto, la sinceridad,

etc., a lo que cabría también responder que si bien esto es sumamente deseable, no lo es menos que ese amor por el respeto o la sinceridad sea un amor crítico, es decir, que no esté exento de cierto criterio que evite mostrar un respeto irracional hacia todo, incluyendo hechos que no lo merecen. Y he aquí otro de los errores de Hand quien plantea el patriotismo como una manera ciega de percibir la realidad del país que se ama y califica incluso de educación mentirosa a aquella que, en pro del patriotismo, presenta una historia nacional tergiversada en la que se presentan exclusivamente los logros o se cuentan éstos de una manera exagerada y parcial. Sin embargo, esta postura crítica no la concibe este autor como parte de la educación patriótica y entiende que sólo podría darse esta visión crítica si se presenta como contenido controvertido, ajeno a toda intención de generar una visión positiva del propio país.

Aunque el profesor Hand es cuidadoso a la hora de diferenciar el patriotismo de otros conceptos como el nacionalismo lo que identifica como el deseo de desear la independencia política, no parece ser tan preciso en la diferenciación con el de etnocentrismo. Ese amor ciego que nubla el juicio y que lleva al individuo a atribuir al propio país un valor que no es real, parece más propio de una actitud etnocentrista que, como afirman Altarejos y Moya (2003), no es sino un relativismo radical que no valora la realidad por su bondad real sino por la pertenencia a una cultura determinada y, por lo tanto, genera aún más problemas a la acción educativa.

Finalmente, cabe plantearse la cuestión de si el educador puede mostrarse neutral ante sus alumnos en el planteamiento del asunto como controvertido. Pues como afirma Ibáñez-Martín (2010, p. 20):

“la posición del profesor no puede ser la de limitarse a un planteamiento histórico-doxográfico. No es cuestión, simplemente, de exponer las distintas posiciones sobre una cuestión y decir que el enjuiciamiento lo deberá hacer el estudiante. Creo que Antonio Machado acertaba cuando decía «¿Y qué clase de maestro Ciruela es éste —decid para vuestro capote—, que nunca está seguro de lo que dice? Es muy posible —añadid— que este hombre no sepa nada de nada. Y si supiera algo, ¿nos lo enseñaría?»”.



En contraposición, hay autores como Isaacs (2003) que conciben el patriotismo como una virtud en la que educar a los jóvenes, lo que para Macintyre (1994) se deriva, entre otras razones, del hecho de que no es sino en las comunidades específicas donde aprendemos e interiorizamos las normas morales, por lo que “[l]a lealtad a esa comunidad, a la jerarquía de un determinado parentesco, a una comunidad local determinada y a una comunidad natural específica es, para esta postura, un requisito de la moral” (o. c., p. 42). Modood (2008<sup>a</sup>; 2008c) defiende que si el refuerzo de las identidades multiculturales y minoritarias es algo positivo pues constituye un apoyo emocional fundamental para los individuos, no tiene sentido debilitar las identidades comunes o nacionales, sino que necesitan fomentarse de formas diversas de tal forma que provean un contrapeso que restaure el equilibrio en relación a las otras. Orduna (2003) aboga por la promoción de la identidad cultural como elemento de cohesión social y de desarrollo local de las comunidades a través de la educación, y no encuentra inconveniente en que esto suponga un problema para la relación con otras comunidades y el respeto hacia otras formas de vida. Mientras que Pérez Juste (2008) afirma que el sentimiento de pertenencia es requisito para un adecuado crecimiento, pero da un paso más y asegura que el conocimiento y respeto de las propias raíces es lo que nos permitirá mostrar interés por las del otro diferente a mí y respetarlas; pues sabida la importancia que los elementos culturales tienen para uno mismo, nos facilita la capacidad empática para conocer el apego que el otro puede tener por los suyos. Así lo advertía Dostoievski cuando proponía entender al revés el mandato cristiano “ama a tu prójimo como a ti mismo” el cual, debería ser sustituido por el de sólo es posible amar al prójimo cuando nos amamos a nosotros mismos (Watzlawick, 1986, p. 106). En efecto, posiblemente nadie mejor que una persona religiosa puede ser consciente del daño que supone una blasfemia por lo que sabrá mejor que nadie de la capacidad ofensiva de tal injuria y del respeto que debe profesarse por las creencias de otra persona religiosa. Un ateo puede imaginarse lo que un insulto de este tipo puede significar, pero su ausencia de fe religiosa le impedirá vivir ese sentimiento tan cercanamente como podrá hacerlo un creyente. Un buen ejemplo de esto puede ser la actitud mostrada por Michael Dummett en su *Carta abierta a Rushdie*, en la que el profesor católico de Lógica y Metafísica de la Universidad de Oxford reprochaba al autor de *Los versos satánicos* (1989) su falta de delicadeza por el daño tan profundo que su novela podría causar a las creencias musulmanas. A pesar

del habitual criticismo que cae sobre los católicos en Reino Unido y el fuerte sentimiento antimusulmán que caracteriza a la secularizada sociedad británica, puede ser también paradigmático la dura respuesta de muchos medios a las críticas de Dummett, la cual, fue calificada por el *Sunday Telegraph* como lo “más vergonzoso de nuestra era” (Parekh, 2005, p. 442).

Asimismo, Parra (2011, p. 22) explica que este conocimiento y apego por la identidad propia no implica una aceptación ciega de la misma exenta de una perspectiva crítica, pero tampoco exige de que se pueda producir una “adhesión más profunda de cada uno a su propia tradición”. Mención especial merece la propuesta de Hansen (2010), quien reconceptualiza el cosmopolitismo como la fusión de dos sentimientos. Junto a la ya aceptada apertura a lo nuevo, el profesor de *Columbia University* propone como elemento central de este concepto la lealtad reflexiva a lo conocido, a lo propio. Es decir, no admite planteamientos dogmáticos pero eso no le lleva a excluir todo vínculo local, que recibe influencia externa pero que tiene unas características determinadas –aunque no necesariamente inamovibles– por su herencia cultural. Además, advierte de que el sentido de lo local evita que el cosmopolitismo derive en un nomadismo o consumismo que le impida tener un sentido de responsabilidad moral, es decir, un compromiso estable con algo. Y en la línea de lo subrayado por Pérez Juste afirma que la acogida al extraño no puede realizarse sin un sentido significativo de lo propio.

Avanzando desde una perspectiva teórica a acciones concretas, este debate puede verse reflejado en los propios sistemas educativos. Algunos autores coinciden en identificar tres modelos que adoptan posturas diferentes ante la identidad cultural de sus alumnos. Levinson (1999) analiza estos modelos que reflejan la situación de tres Estados modernos. Por un lado, sitúa el modelo inglés como aquél con mayor permisividad hacia la identidad privada al conceder e incluso promover la oportunidad de que se creen escuelas financiadas con fondos públicos en las que se pueda discriminar a alumnos que no reúnan unas características determinadas, originando así espacios educativos con una población homogénea donde se preste una atención especial al cuidado de una determinada identidad. Esta política educativa viene siendo especialmente notable desde los años 80 y ha motivado que más de un 30% de las escuelas inglesas del Estado tengan vínculos con las diferentes instituciones religiosas (o. c.).

Como vimos, esta separación física de los individuos pertenecientes a diferentes culturas recibe las críticas del actual Primer Ministro David Cameron, y aunque parcialmente diferente la postura de la profesora de Harvard es también muy crítica con este modelo al que acusa, entre otras cosas, de privatizar la escuela pública al ponerla al servicio de los intereses privados de los ciudadanos y de promover un “pluralismo dividido” donde el Estado respeta las identidades de los individuos pero no fomenta la educación del respeto entre sus alumnos por varias razones. En primer lugar, afirma que sólo es posible tolerar y respetar las creencias de los demás si llegamos a percibir las nuestras con carácter contingente, algo que no es favorecido en centros *denominacionales*. Por otro lado, explica que resulta difícil entender cómo es posible aprender respeto por el diferente en un contexto donde la nota predominante es la homogeneidad<sup>14</sup>.

Como puede observarse, el primer argumento se opone a los planteamientos que veíamos anteriormente y se sitúa en la línea de que para apreciar lo ajeno es necesario relativizar en cierta medida lo propio, lo que vuelve a retraernos al problema ético del que hablábamos en el apartado anterior sobre la dimensión moral. Algunos autores como Altarejos y Moya (2003, p. 31) o Gil Jaurena (2008, pp. 107-108) coinciden con Levinson en afirmar que para la apertura al otro es necesario relativizar lo propio. Y más claramente de Naïr afirma que (2006, p. 14) “Sí tenemos derecho a defender nuestros valores, pero no olvidemos el relativismo de todos los valores precisamente por respeto a la diversidad del mundo”. Sin embargo, no debe confundirse relativismo con la apertura a los otros (Spaemann, 2005), pues no es necesario llegar a afirmar que nada es válido para poder comprender el punto de vista del otro<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Si bien son 4 los argumentos en los que Levinson (1999) basa su crítica al modelo inglés, comentamos los dos primeros por considerar que el tercer sobre la necesidad de que la escuela refleje el pluralismo social, se encuentra mayoritariamente incluido en el segundo, y el cuarto alude a la cuestión de la educación cívica a la que no nos referimos aquí.

<sup>15</sup> Es cierto que Altarejos y Moya se preocupan por subrayar que este relativismo particular que proponen no implica de ningún modo un nihilismo, una negación de la realidad o que todo sea relativo a la cultura. No obstante, no dejan de concebir la identidad como relativa. Soy partidario de llamar a las cosas por su nombre especialmente en este ámbito evitando crear términos confusos en una realidad ya de por sí confusa y tendente a un relativismo absolutista (Barrio, 2011). Reyero (1995) también parece acercarse a esta delgada línea cuando aboga por una educación multicultural basada en la atención al otro que no trate de interpretar desde los propios esquemas ni acepte ninguna respuesta definitiva, sino que someta todo a constante revisión sin apoyos absolutos, en un pensamiento débil como el que defendía Vattimo, donde si bien rechaza el “todo vale” acepta el “nada vale absolutamente”.

Por su parte, el segundo argumento puede verse apoyado por las corrientes educativas que, tratando de superar las prácticas segregadoras<sup>16</sup> y, posteriormente, la visión integradora<sup>17</sup> que en la práctica implicaba una asimilación en la mayoría (Thomas y Vaughan, 2004), vienen proponiendo ya desde la década de los noventa una educación inclusiva<sup>18</sup> que defiende la posibilidad de educar en la diversidad sin ser necesaria la separación de los alumnos en lugares diferentes (Cfr. Ainscow, 2008; Stainback and Stainback, 1999; UNESCO, 1994).

Sin embargo, ante la experiencia de los últimos veinte años han empezado a surgir voces que cuestionan este modelo de escuela comprensiva e inclusiva. En un completo estudio expuesto en una de las sesiones plenarias del *European Conference on Educational Research* (ECER), Dronkers, Velden y Dunne (2011), utilizando datos del informe PISA que abarcan cerca de 8500 estudiantes inmigrantes y 35 países diferentes, advierten del riesgo de sobreestimar los efectos positivos de la comprensividad y muestran que si bien algunos alumnos obtienen mejor rendimiento académico en sistemas educativos comprensivos, otros rinden más en los estratificados. Esto implicaría que la aplicación de políticas generales con todos los grupos de inmigrantes llevaría a resultados diversos si no se tiene en cuenta el país de origen y de destino de los inmigrantes. Otro de los resultados encontrados por este estudio revela que los inmigrantes que proceden de países islámicos e incluso los estudiantes no inmigrantes que profesan el islamismo, obtienen peores resultados que el resto de sus compañeros (o. c., p. 18), y una de las posibles explicaciones que proponen los autores para este hecho es la de la presencia de actitudes discriminadoras hacia estos estudiantes. En esta línea se sitúa

---

<sup>16</sup> La segregación producida previamente a los años setenta iba mucho más allá que la mera exclusión por raza u origen. Las investigaciones sobre la evaluación de la inteligencia promovidas, entre otros, por Alfred Binet a comienzos del siglo XX, dieron lugar a las pruebas de inteligencia y al concepto de edad mental, lo que se considera el origen del Cociente Intelectual. Tuvieron también mucha importancia en este sentido los estudios en psicometría como las famosas escalas de Wechsler. Este tipo de pruebas recibieron numerosas críticas principalmente basadas en su efecto perverso de etiquetaje, en su visión simplista del individuo basada exclusivamente en una única característica, en su uso como elemento de clasificación y discriminación, etc. La aportación de Gardner sobre las inteligencias múltiples viene a cuestionar también esta concepción (Vid. 2001y 2005).

<sup>17</sup> Este cambio de modelo no puede entenderse en el ámbito anglosajón y posteriormente en el resto de Europa, sin una referencia al conocido como Informe Warnock, elaborado en 1978 por un Comité de investigación que se creó en Gran Bretaña para revisar la situación del sistema de Educación Especial en Inglaterra, Escocia y Gales.

<sup>18</sup> Uno de los documentos clave a nivel internacional en este sentido es la Declaración de Salamanca surgida de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca a mediados de los noventa y organizada por el Gobierno español en colaboración con la UNESCO.

la propuesta de Michael Merry (2011) quien va un poco más allá y percibe la necesidad de una separación voluntaria como una alternativa a esta segregación que de hecho se sigue produciendo en el ámbito educativo a pesar de los múltiples y variados intentos que se han probado sin éxito. Este autor propone la educación de las minorías en centros específicos bajo la premisa de que un ambiente en el que se promuevan los valores propios constituirá el contexto idóneo para alcanzar el autorespeto<sup>19</sup> y, en consecuencia, el respeto hacia los otros. De esta manera coincide con Pérez Juste y Hansen en la compatibilidad del cultivo de lo propio con el respeto a la diversidad, pero se opone al segundo argumento que Levinson esgrime contra el modelo inglés.

No obstante, hay una parte de razón en este segundo argumento derivado de la concepción aristotélica de la virtud como praxis. Es decir, a respetar al diferente se aprende respetando al diferente lo cual no es posible en un entorno donde los estudiantes, a pesar de sus diferencias individuales, no difieren en otros elementos vinculados a su grupo cultural de referencia, religión, etc. Muchas de las críticas realizadas al multiculturalismo, no sólo aplicado a la escuela sino en su sentido más amplio de modelo de organización social, coincidían con la acusación de Levinson de promover un “pluralismo dividido”. El efecto péndulo proveniente del asimilacionismo provocó que las comunidades culturales que empezaban a ser respetadas se encerraran en sí mismas y rechazaran el contacto con otros grupos. Ejemplo de ello puede ser la propia experiencia vital del activista Malcom X, quien defendió una separación radical entre negros y blancos durante gran parte de su vida, hasta que tras una peregrinación a La Meca la interacción con musulmanes de muy diversos orígenes y razas le hizo rectificar en sus planteamientos.

Siguiendo a la autora estadounidense, frente a este modelo se sitúan el enfoque norteamericano y más claramente el francés donde, según plantea, no se defiende ninguna idea particular del bien desde la escuela y se excluye la enseñanza de la religión. De esta manera, se propone trazar una clara distinción entre lo público y lo privado así como suprimir cualquier tipo de privilegio de un determinado grupo sobre otros.

---

<sup>19</sup> En este sentido Del Águila (2003, p. 373) afirma que “nadie puede respetarse a sí mismo si su aceptabilidad social y política pasa por cancelar sus diferencias y eliminar componentes esenciales de su identidad en un medio dominado por otras identidades más poderosas”.

Ambos parecen encontrarse motivados por una aspiración hacia la neutralidad educativa, pero tratan de acceder a ella desde diferentes estrategias: la escuela norteamericana opta por permitir la inclusión de todas las opciones privadas mientras que la francesa las elimina del ámbito educativo. Para la profesora de Harvard esta pretensión de la primera se antoja compleja pues muchas creencias pueden entrar en conflicto y ser contradictorias. Sin embargo, esto se trata de paliar otorgando a la escuela cierta flexibilidad que permita a los alumnos no acudir a ciertas sesiones que puedan suponer un atentado contra sus creencias; por ejemplo: estudiantes religiosos que no quieran acudir a clases sobre métodos anticonceptivos o sobre la teoría de la evolución; o testigos de Jehovah que no estén dispuestos a que su hijos rindan pleitesía a la bandera, como es habitual cada mañana en las escuelas norteamericanas, por considerarlo un acto de idolatría incompatible con sus creencias. Además, se posibilita el aprendizaje de otras lenguas en zonas con mayor concentración de personas que las hablen, o se elabora lo que se conoce como currículum intercultural, en el que se incluyen elementos de otros grupos humanos que formaron parte de nuestra historia, pero que hasta el momento no han tenido voz en las narraciones transmitidas desde la escuela.

Para Levinson, este modelo supone una alternativa equilibrada al modelo inglés pues proporciona una neutralidad educativa así como la oportunidad de experimentar la heterogeneidad necesaria para la formación en el respeto a los otros. A pesar de ello, son varias las objeciones que considero necesario plantearle a este enfoque.

Por un lado, cabe preguntarse si es posible elaborar un currículum neutral. Resulta curioso observar cómo los políticos de diferentes tendencias ideológicas denuncian alternativamente el uso partidista de los medios de comunicación públicos, proporcionando argumentos frecuentemente convincentes, en los que demandan una imparcialidad justificada en el carácter público del medio que evite ponerlo al servicio del poder de turno. No obstante, aun siendo razonable que un sistema democrático no deba poseer organismos financiados por la hacienda pública que respondan a intereses del partido en el gobierno –lo que comprometería además la independencia periodística–, parece complicado pretender una neutralidad comunicativa cuando aspectos tan ordinarios como el orden de las noticias expuestas, el análisis de la realidad presentada, o la relevancia

de lo acaecido, requieren de una perspectiva crítica del periodista que está impregnada de valores. Algo parecido ocurre con la educación. Las aspiraciones neutralistas de Rawls, a pesar de las numerosas críticas recibidas de autores como Galeotti, Young o Sandel quienes alegaban que esta visión pretendidamente neutral en realidad lo que privilegia es el *statu quo* (Del Águila, 2003), han sido bien acogidas en el ámbito educativo (Domingo, 2012). Ahora bien, toda acción educativa parte de una concepción determinada del ser humano, por lo que resulta difícil encontrar una acción completamente ajena a toda referencia antropológica. Veamos esto con un ejemplo. Un sugerente trabajo realizado por Westheimer y Kahne (2004), proponía analizar el concepto de ciudadano a través del análisis de diferentes programas encaminados a la promoción de la educación cívica. Parten de la idea de que no existe consenso sobre la idea de ciudadano y de que las diferentes concepciones se reflejan en el currículum educativo. Así pues, identifican un «ciudadano personalmente responsable» como aquel comprometido con su comunidad de referencia, que cumple las leyes, paga los impuestos y colabora en la prestación de servicios como la donación de sangre y comida, el reciclaje doméstico e incluso participa ocasionalmente en actividades de voluntariado. En segundo lugar, definen el «ciudadano participativo» como el individuo que colabora activamente en las tareas colectivas de su comunidad de referencia no sólo aportando sino también organizándolas y promoviéndolas, atendiendo a los más desfavorecidos, promoviendo el desarrollo económico, cuidando el medio ambiente, conociendo el funcionamiento de los organismos gubernamentales, etc. Y en tercer lugar, describen un «ciudadano orientado a la justicia» caracterizado por mantener una postura muy crítica con las estructuras sociales, políticas y económicas que producen las desigualdades. Este último es definido como un “activista comunitario” (o. c., p. 254) y se diferencia del anterior en que va más allá de la mera participación y trata de conocer la raíz de las causas de los problemas sociales, promoviendo además el cambio del sistema a través de los movimientos ciudadanos.

Consecuentemente, las acciones educativas llevadas a cabo para la formación de estos tipos de ciudadanos difieren unas de otras. Según explican estos autores, el primero requiere una educación propia de posiciones ideológicas más conservadoras, encaminada a la formación del carácter y la promoción de las virtudes como la honestidad, la responsabilidad, la autodisciplina y el esfuerzo. La

formación del «ciudadano participativo» implica la enseñanza del funcionamiento del gobierno y las instituciones sociales así como el desarrollo de cualidades de liderazgo. Y por último, la educación del tercer tipo de ciudadano será eminente y explícitamente política, incitadora del análisis crítico y el compromiso con el cambio social. Es discutible tanto qué ciudadano es el más apropiado, si todos los ciudadanos deberían ser como el segundo o el tercero como proponen Westheimer y Kahne, e incluso si la metodología que se recomienda para conseguirlo, es decir, si la acción educativa que se lleva a cabo es la más adecuada —no está claro que la honestidad o el esfuerzo no son elementos necesarios para el segundo tipo o el tercer tipo de ciudadano—. Pero lo que parece difícil de discutir es la posibilidad de una acción educativa que promueva un ciudadano neutro, para lo que a nosotros nos concierne, una persona neutra.

La segunda objeción que cabe hacerle a la elección de Levinson del modelo norteamericano está relacionada con la anterior y con el planteamiento de Merry en torno a la separación voluntaria. Pues si aceptamos que no es posible una educación neutral, ello significa que favorecerá a unos grupos en mayor medida que a otros, y como parece mostrarse en el estudio de Dronkers, Velden y Dunne (2011) los inmigrantes procedentes de países islámicos son los que obtienen peores resultados, por lo que una vez demostrada la discriminación de hecho podrían cobrar sentido propuestas del estilo inglés donde se mostrara un especial cuidado por una determinada identidad.

La tercera objeción tiene que ver con que aunque se afirma que el modelo norteamericano está abierto a todas las creencias privadas, en la práctica se continúa excluyendo a quien no comparte la visión mayoritaria. Esto puede verse en los ejemplos que provee la propia Levinson cuando explica la flexibilidad de la escuela, e indica que a quienes vean sus creencias amenazadas por algún elemento se les permite no asistir a clase. Para la autora esto es la diferencia entre “aceptar” valores y “promoverlos” que residiría entre los modelos norteamericano e inglés. Sin embargo, este sistema parece asemejarse en mayor medida a lo que Amy Gutmann citada por la propia profesora de Harvard, define como “tolerancia” y “respeto mutuo”. La primera implica evitar que los ciudadanos usen herramientas del Estado —leyes, instituciones— de manera explícita contra los que son diferentes para imponer su visión del bien, pero no garantiza que surjan discriminaciones de hecho



o en el ámbito privado ni es suficiente para crear una sociedad democrática para todos “donde todos incluye personas de diferentes religiones, etnias, colores y culturas” (2000, p. 82). Por otro lado, el respeto mutuo va más allá e implica una consideración del otro como sujeto de derechos también en la práctica.

Y en cuarto lugar sorprende que entre las medidas articuladas para proporcionar flexibilidad al sistema educativo, se contemplan algunas, en palabras de la propia autora, para fomentar el aprendizaje del idioma materno diferente al inglés en una determinada comunidad, e incluso se toma como lengua vehicular en la escuela, pero no se admite que estén presentes otras que aludan a las creencias más íntimas como las religiosas.

El modelo francés, como ya señalamos, trata de buscar la neutralidad escolar como el modelo norteamericano, pero mediante la supresión de toda muestra de creencia privada de la escuela. El origen de esta visión de la diversidad cultural debe buscarse en la propia Revolución Francesa que instauró un nuevo sistema político que venía a sustituir a un régimen absolutista con fuertes vínculos con la Iglesia. Los valores fundadores de la República se consideraron universales (Parekh, 2005) y se erigen hasta hoy como el referente para todo ciudadano francés<sup>20</sup>. No obstante, la historia reciente muestra que este reclamo nacional de representar al ideal cultural europeo o universal no ha sido exclusivo de Francia sino también de otros países de nuestro entorno, lo que ha derivado en conflictos bélicos de orden mundial (Wulf, 2002).

Claros ejemplos de este enfoque se observan en la negativa de este país de declararse públicamente como sociedad multicultural a pesar de haber sido receptor en las últimas décadas de millones de inmigrantes procedentes de sus antiguas colonias en el norte de África, su rechazo al artículo 27 sobre las minorías del Pacto sobre Derechos Civiles y Políticos o su negativa a firmar el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Culturales de 1995<sup>21</sup>. En el ámbito propiamente

---

<sup>20</sup> Otra muestra de este carácter del sistema francés se observa en que, a diferencia de otras naciones como Gran Bretaña, la educación en Francia ha estado tradicionalmente ligada al nacimiento del propio estado-nación, el cual se ha ocupado ampliamente del concepto de ciudadanía, mientras que en los británicos han delegado las funciones educativas a las instituciones religiosas (Løvlie y Standish, 2002).

<sup>21</sup> Promovido por el Consejo de Europa, fue uno de los primeros documentos internacionales referidos al respeto de la diversidad cultural que suscitaron la firma y ratificación masiva de los Estados miembros. Sin embargo, tal apoyo no estaba exenta de oportunismo pues parece que la

educativo vienen teniendo gran repercusión internacional desde los años noventa los conflictos ocurridos en este país en relación a la prohibición del velo en las escuelas, en orden a suprimir todo símbolo religioso del espacio público que pueda suponer una amenaza contra la laicidad y la cultura propiamente francesas, persecución que parece extenderse progresivamente incluso fuera de las instituciones como lo muestra la reciente prohibición de rezar en la vía pública<sup>22</sup>.

Según Levinson, este modelo configura la escuela como un espacio público representativo de la sociedad, abierto a estudiantes de todos los orígenes. Para ello, aboga por una igualación por exclusión de todo elemento diferenciador, de tal forma que se superen los errores cometidos por el modelo norteamericano, el cual, termina derivando en el sistema inglés, al permitir cierta presencia de creencias privadas en la escuela. Unido a esto, afirma que el modelo francés inspira una identificación común basada en su fuerte carácter nacional, claramente reflejada en su currículum.

Los problemas para la atención educativa a la diversidad del modelo francés no son menores que los de los modelos anteriores. En primer lugar, los argumentos empleados con el modelo americano en relación a su pretensión de un espacio neutral pueden hacerse extensibles al enfoque galo. En segundo lugar, y relacionado también con la cuestión de la neutralidad, parece que el planteamiento que trata de hacer una distinción tan clara entre lo privado y lo público implica concebir a los alumnos como “seres públicos” (Levinson, 1999, p. 123), sin ningún tipo de *background* previo, o por el contrario, se les demanda que dejen en la percha de la entrada junto a la chaqueta, sus creencias más íntimas. Pero elementos como la religión afectan tan profundamente a la vida pública (Panikkar, 2003) –desde los enterramientos, la salud, los matrimonios, la autoridad, la justicia, el calendario, el arte, la educación, etc.–, que pretender prescindir de ellos implica cercenar en gran medida lo que hoy somos. Resulta curioso detenerse a observar la gran presencia

---

principal motivación para su adopción, a diferencia de otros textos anteriores, fue la de su carácter de Convenio Marco, lo cual implicaba que no se establecieran indicaciones muy concretas sino más bien disposiciones programáticas de carácter general, lo que permitía a los Estados compaginar la *necesidad* de proclamar públicamente su buena disposición hacia las minorías, pero sin comprometer sus intereses nacionales (Fuentes, 2014).

<sup>22</sup>Vid.

[http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Francia/prohibe/rezo/calle/elpepusoc/20110916elpepusoc\\_14/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Francia/prohibe/rezo/calle/elpepusoc/20110916elpepusoc_14/Tes) (Consultado el 17.IX.11).

social del hecho religioso, muchas veces oculto o “transfigurado en la escenografía de la economía democrática” (García Bernadal, 2008, p. 42), evidenciada por el éxito de libros y sus correspondientes adaptaciones cinematográficas de obras como *El señor de los anillos*, *Harry Potter*, *El código da Vinci*, etc. que en uno u otro sentido muestran el interés público por estas cuestiones (Gervilla y Pérez Alonso-Geta, 2009). Además, como explica García Morente en su *Ensayo sobre la vida privada* la vida pública se caracteriza porque lo particular de cada persona se deja a un lado, y por lo tanto, las relaciones entre individuos se basan en la función que éstos desempeñan y no en lo que son:

“la parte de nuestro ser que se comunica en el trato público es lo menos propio, lo menos peculiar, lo menos personal que hay en cada uno de nosotros. Cuando yo trato con un funcionario del Estado, yo ya no soy yo, sino un ciudadano cualquiera, y ese hombre ya no es Fulano o Zutano, sino pura y simplemente el Estado. O bien el comprador y el vendedor. O bien el camarero y el consumidor. Esto quiere decir que nuestra peculiar, inconfundible, única personalidad permanece oculta en la relación pública, siendo sustituida por un ser común, mostrenco, un concepto genérico, en el cual la individualidad real desaparece” (García Morente, 1972, p. 12).

No obstante, la relación educativa a todas luces parece ir más allá de esta mera relación pública. El profesor no es para los estudiantes un mero enseñante de contenidos, sino un modelo que enseña más con lo que es que con lo que dice, por lo que su influencia en los estudiantes no puede reducirse exclusivamente al contenido o a aspectos psicopedagógicos, sino que tiene un carácter humanístico, pues “[s]e trata de una influencia que se enraíza en el encuentro entre profesor y estudiante, porque tiene que ver con la humanidad de ambos” (Esteban, 2013, p. 229). El planteamiento de Levinson (1999) resulta muy reduccionista al creer que la única alternativa a un Estado confesional, consiste en la erradicación de lo religioso del ámbito público. Confunde la laicidad con el laicismo, la neutralidad con una situación en el que el Estado es el único que puede enseñar sus valores en la escuela, lo que supone “una suerte democracia con poca salud, y un Estado con visos totalitarios” (García Bernadal, 2008, p. 63).

En tercer lugar, y quizá sea esta la crítica más comúnmente realizada al modelo francés, cabe plantearse si la identidad nacional única que se impone desde la escuela, no es una nueva forma de asimilacionismo cultural mediante la cual el

Estado entra en la privacidad de sus ciudadanos decidiendo por ellos cuál debe ser su referencia vital. Ante esta crítica podría argumentarse que dicha identidad supone un conjunto de valores con pretendido carácter universal que sirven como un mínimo moral que evita caer en el relativismo cultural del que advertíamos en el apartado anterior. Sin embargo, tal conjunto de ideales se opone a la mayor referencia internacional ampliamente consensuada por los diferentes Estados de todo el mundo. Así pues, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es meridiana en la defensa de la libertad de pensamiento, conciencia y religión, explícitamente en el ámbito público, cuando en su artículo 18 no establece la libertad de pensamiento, conciencia o religión en la que se incluye la posibilidad de manifestarla “tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”.

Esta crítica es también compartida por la propia Levinson quien reconoce que en el modelo francés las diferencias privadas son engullidas más que protegidas (1999, p. 125), en lo que supone una intención explícita de suprimir las identidades individuales en beneficio de la identidad mayoritaria, la definida como la genuina francesa. Sin duda, la definición de una única identidad parece el camino más fácil, pues para no generar conflictos entre identidades se suprimen todas excepto la que el propio estado considera propia e universal. Pero con ello se está negando la capacidad de decisión de los individuos sobre su intimidad. Pues la identidad cultural no se refiere exclusiva ni prioritariamente a aspectos superfluos o complementarios de carácter costumbrista, gastronómico o folclórico, como en ocasiones se presenta la cultura, sino que tiene que ver con los pilares más básicos que rigen las decisiones sobre el mejor modo de afrontar la existencia. Y de ahí se deriva su importancia para la educación.

Así pues, parece que los principales modelos educativos actuales no proporcionan una respuesta satisfactoria a las demandas del respeto a la identidad cultural en un contexto caracterizado por la pluralidad. Frente a la formación aislada de las identidades en centros educativos segregados o su exclusión explícita o implícita del entorno escolar hay quienes proponen la idea de una identidad multicultural como una alternativa que permite compaginar el vínculo a la propia cultura con la apertura a las otras.

Sin embargo, las dificultades de este concepto son varias. La primera tiene que ver con los estereotipos que suelen recaer sobre aquellos que pertenecen a una cultura que no es la mayoritaria. Tales estereotipos funcionan como una etiqueta simplista muy negativa que puede motivar diversas reacciones en los individuos. Carola y Marcelo Suárez Orozco (2003) las resumen en tres tipos de respuestas.

Por un lado, el estereotipo provoca lo que se conoce como *efecto Pigmalión*<sup>23</sup>, es decir, al identificarles con una serie de características los estigmatizados tienden a actuar conforme a dicho perfil que se les atribuye. Cuando el estereotipo, como es habitual, implica atribuciones negativas, éste suele conducir a un pobre rendimiento académico y a una anulación de las expectativas con que los inmigrantes suelen llegar al país de destino. Además, esto refuerza las actitudes hostiles hacia la cultura dominante de la que ha sido previamente rechazado. No tiene lugar un refuerzo de la cultura de origen propiamente dicho sino que movido por el rencor motivado por la experiencia de la estigmatización, deriva en una deformación de la identidad de origen, tornándose agresiva y opuesta a todo lo que recuerda a la mayoritaria como el idioma, la escuela, las leyes, etc. Por ello, podría decirse que más que un acercamiento a su cultura supone la creación de una «contracultura» que se opone directamente a la mayoritaria, con las grandes limitaciones que esto supone para el progreso en la sociedad de acogida. Este comportamiento lo refleja muy claramente Luis Rodríguez en un inquietante libro autobiográfico donde recoge la narración de sus vivencias como inmigrante latino en Los Ángeles (1993, p. 84):

“Si venías de las Colinas, eras etiquetado desde el principio. Cuando entraba en la oficina del orientador por cualquier motivo, las miradas de desprecio me daban la bienvenida —era visto como un criminal o un extranjero que debe ser temido. Un gamberro. Era más duro desafiar esta expectativa que aceptarla y meterse en el papel. Era una chaqueta que podía intentar quitármela, pero ellos me la ponían de nuevo una y otra vez. Al primer indicio de problemas las ideas preconcebidas quedaban probadas como ciertas. Así las cosas, ¿por qué no estar orgulloso? ¿Por qué no hacerlo propio?”.

---

<sup>23</sup> La mitología griega cuenta que el rey Pigmalión esculpió afanosamente en un bloque de piedra a una mujer, Galatea. El cuidadoso trabajo y el bello resultado motivaron el enamoramiento del autor de su obra hasta tal punto que pidió a los Dioses que le infundieran vida y éstos le concedieron su deseo.

En este sentido, es también significativo el comportamiento de Hannah Arendt, quien nunca recibió una educación judía, ni presenció elementos judíos en su familia hasta tal punto que tomó conciencia de ello cuando sufrió la discriminación, pues “si se es atacado como judío, uno tiene que defenderse como judío” (Arendt, 1995, p. 59). A partir de lo cual empezó a colaborar con el sionismo hasta ser detenida por la Gestapo tras la búsqueda de expresiones antisemitas en publicaciones, lo cual la motivó aún más en su causa (Madrid, 2008).

Una segunda respuesta consistiría en ceder a la presión asimiladora y aceptar la sumisión a la cultura mayoritaria rompiendo con el grupo de referencia. Si bien esta situación es más propicia para el éxito académico y el ascenso social, no deja de suponer un abandono forzoso de los elementos identitarios. Asimismo, puede suponer la exposición a una doble marginación: una, aquella provocada por quienes por sus rasgos físicos y acento al hablar se resisten a aceptarlo como uno de los suyos, mientras que por otro lado quienes se negaron a asimilarse al grupo dominante le perciben como un traidor étnico.

Y en tercer lugar, en caso de superar las situaciones previas, cabría definir una identidad transcultural o multicultural como aquella consistente en la transformación de la identidad propia mediante la incorporación de algunos elementos culturales del grupo dominante. Los Suárez Orozco (2003) señalan esta alternativa como la más adaptativa de las tres descritas y la que permite una comunicación fluida con personas de ambos grupos culturales, el de origen y el mayoritario y además, hace compatibles algunos valores de ambas culturas. Sin embargo, en esta alternativa pueden identificarse también una serie de problemas nada desdeñables. Primero, al asumir elementos culturales de ambos grupos las personas son susceptibles de recibir el rechazo tanto por su grupo de origen como por el mayoritario. Segundo, pueden existir conflictos entre valores de ambos grupos difíciles de abordar como ocurría con las propuestas anteriores. Tercero, es cuestionable por qué aceptaríamos una fusión cultural como ésta con el cambio en las culturas de origen que ello implica, cuando no lo haríamos así con el idioma, el cual, trata de protegerse y promover su uso a través de su enseñanza. Cuarto, cabe preguntarse cómo se ocupa la escuela de ello cuando no hablamos de una identidad concreta sino de una mezcla de elementos elegidos a voluntad del individuo. Y por último, teniendo en cuenta la inseguridad y el vacío de referentes característico de la

adolescencia, donde el individuo busca encontrar un modelo al que aspirar, “en el que los jóvenes tratan de definir su propia identidad –el tipo de persona que quieren llegar a ser, los ideales por los que están dispuestos a luchar, las cualidades que desean poseer” (Pring, 2003, p. 36), no parece que lo más recomendable sea contribuir a esta carencia de figuras a las que imitar. En este sentido, el entorno multicultural representaría un espacio de riesgo para el adolescente donde no es capaz de encontrar la seguridad que necesita y en el que la pretensión de lealtad ante dos sistemas culturales puede suponer un conflicto moral que genere confusión, esquizofrenia o motive a la autodestrucción del individuo (Parekh, 2005, p. 226)<sup>24</sup>.

Otra cuestión relevante en torno a la formación de la identidad tiene que ver con la definición del modelo educativo mayormente aceptado en entornos multiculturales. La interculturalidad se define como el intercambio entre culturas y encuentra su sentido en la pregunta “¿qué podemos aportar a la otra cultura y en qué nos enriquece?” (Medina Rivilla, Domínguez y Medina, 2010, p. 20). Por ello, si la educación intercultural conmina a un intercambio de lo que consideramos valioso entre ambas culturas, ¿cómo es posible entrar en dicho intercambio cultural sin un cultivo del propio acervo?. En otras palabras ¿qué le diremos al otro cuando tras el momento de recibir llegue la oportunidad de dar? (Ibáñez-Martín, Fuentes y Barrio, 2012). Es decir, el propio concepto de la interculturalidad implica en sí mismo una exigencia a la formación de la propia identidad cultural, sin la cual simplemente no sería posible un intercambio y perdería sentido la afirmación de la riqueza inherente a la diversidad cultural, pues donde no hay culturas, no hay diversidad cultural. Asimismo, debe precisarse que el fin de la interculturalidad no parece ser el de alcanzar, a través de la interacción que la caracteriza, un conglomerado cultural que se erija como referencia identitaria para todos aquellos que participan en el intercambio. Ello iría contra los propios principios de la interculturalidad referidos a la valoración de la riqueza inherente a la diversidad. Aunque dicha interacción aspire a encontrar cooperativamente nuevas formas de alcanzar lo auténticamente humano (Medina, Domínguez y Medina, 2010; Jiménez Abad, 2003), la búsqueda se realizará desde los propios marcos de pensamiento de los diferentes grupos.

En consecuencia, parece evidente que la formación de la identidad en entornos multiculturales es una cuestión no resuelta sobre la que debe reflexionarse

---

<sup>24</sup> Para una visión diferente de esta cuestión vid. Essomba (2005, p. 121).

pedagógicamente debido al papel que tienen las instituciones educativas en el desarrollo sano de los individuos. En esta investigación nos proponemos analizar el papel del sentimiento de pertenencia en la construcción de la identidad en entornos multiculturales. Para ello, seguiremos una metodología similar a la planteada con la cuestión de la diversidad moral, de tal forma que seamos capaces de comparar las posturas en torno a esta cuestión de los filósofos calificados como monistas o pluralistas morales, tratando de analizar la compatibilidad del sentimiento de pertenencia a una comunidad con la apertura hacia otros grupos culturales, atendiendo especialmente al lugar otorgado a la educación en este proceso de formación de la identidad cultural.

Naturalmente, sería un anacronismo esperar que los autores clásicos nos digan qué debe hacerse para la formación de las identidades multiculturales, pues como hemos dicho, el reconocimiento de la multiculturalidad en las sociedades occidentales es reciente. Además, la historia del pensamiento es la historia de la asimilación de los grupos minoritarios. Sin embargo, el sentimiento de pertenencia a un grupo ha estado presente desde Platón como un elemento prioritario en la unidad de su ciudad ideal, hasta llegar a los liberales para quienes la grandeza y superioridad de su patria constituía uno de los argumentos más fuertes con el que trataban de justificar los procesos colonialistas.

## **4. La perspectiva dialógica**

El concepto de interculturalidad se encuentra frecuentemente ligado al de diálogo. Para Cortina (1999), esta asociación provoca las primeras discusiones sobre el multiculturalismo, cuando en el siglo XVI, con la expansión de la cultura europea y el cristianismo, algunos frailes renunciaban a utilizar la fuerza con los indígenas a quienes pretendían convertir. En Estados Unidos, las reformas de Horace Mann fueron pioneras en la introducción del debate en la enseñanza universitaria estadounidense así como en la escolarización igualitaria independientemente de la raza o el género. El diálogo y la educación humanística eran las características definitorias de las escuelas indias de Tagore, quien encontraba en ellos las claves para el entendimiento humano e intercultural. Y para Nussbaum (2010) el método



docente socrático basado en el diálogo permite al individuo desarrollar la capacidad de argumentación y el sentido crítico que facilita el disenso y la separación de la mayoría, lo que podría contribuir a evitar atrocidades en masa, aspecto especialmente importante en sociedades multiculturales. Asimismo, recientemente la Unión Europea declaró el 2008 como año europeo del diálogo intercultural<sup>25</sup> y el Consejo de Europa elaboró ese mismo año y dirigido a esta temática uno de sus pocos *White Papers* (Vid. Consejo de Europa, 2008). Ambas instituciones otorgan a la educación un papel clave en el desarrollo de este diálogo, tanto en lo que respecta a la promoción del respeto por el otro, como en la búsqueda de algo valioso en él que vaya más allá del respeto y que trate de encontrar elementos dignos de entrar en un intercambio.

Ahora bien, no deja de ser significativo que el concepto de lo «políticamente correcto» adquiriera relevancia con motivo de las demandas de inclusión y modificación de ciertos contenidos en el currículum universitario, por parte de las minorías culturales en Estados Unidos. Según explica Richard Bernstein (1990) en su famoso artículo *The Rising Hegemony of the Politically Correct*, el ahogo de la discusión fue una de las más notables consecuencias de esta tendencia, en la que se condenaba al ostracismo a quien osara cuestionar algunos planteamientos mayoritariamente aceptados. La paradoja reside en que siendo originariamente desterrado en este sentido, el diálogo parece haber sido absorbido en este espacio y es usado en diferentes contextos como algo irrenunciable, en algunas ocasiones, sin apenas reconocer sus principios básicos, hasta llegar a idealizarlo como la solución a todos los problemas cuando, en ocasiones, determinados usos pueden resultar incluso contraproducentes (Burbules, 2006).

Una mentalidad «abierta» y «moderna», preocupada por evitar un trauma psicológico irreversible en los hijos requiere de un omnipresente *diálogo familiar* (Calatayud, 2008); los conflictos en el ámbito público se resuelven hoy mediante el *diálogo social*, siempre y cuando no aludan al ámbito internacional pues ello requeriría un *diálogo diplomático* o un *diálogo para la modernidad* que posibilite la «alianza de civilizaciones» como única alternativa al «choque de civilizaciones» (Naïr, 2006); e incluso el *diálogo interreligioso* o *interconfesional* se define como un elemento definitorio

---

<sup>25</sup> Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 relativa al Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008), Diario Oficial de la Unión Europea, 30.12.2006.

y pionero del siglo XX, sin el cual la paz mundial se percibe inaccesible (Küng et al. 1987; Küng, 1991), y sin el que las religiones tradicionales se verán amordazadas por sus amarres, al mismo tiempo que perderán su genuina identidad y estarán abocadas al naufragio en el mar contemporáneo del inevitable conflicto de corrientes (Panikkar, 2003). En este sentido, pueden encontrarse diversas iniciativas interesantes que han tratado de acercar a los individuos de diferentes creencias y han identificado este término como la esencia de sus encuentros<sup>26</sup>. Buenos ejemplos de ello son el *Parlamento de las Religiones del Mundo*<sup>27</sup>, celebrado en Chicago en 1893 y constituido en Consejo en la celebración de su centenario, al cual se le considera como el nacimiento del diálogo interreligioso formal a nivel mundial (Vid. Parliament of the World's Religions, 1999); o la creación del *Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso*<sup>28</sup> en 1988 por Juan Pablo II, a través de la *Pastor bonus*, donde se establecía que:

“El Consejo trabaja para que se desarrolle de modo adecuado el diálogo con los seguidores de otras religiones, y fomenta diversas formas de relaciones con ellos; promueve oportunos estudios y reuniones para que haya un mutuo conocimiento y estima y para que se colabore en la promoción de la dignidad del hombre y de sus valores espirituales y morales; vela por la formación de los que se dedican a dicho diálogo”<sup>29</sup>.

El ámbito educativo no parece haber renunciado a introducir el diálogo entre su jerga. La relación dialógica se percibe eminentemente pedagógica, por la potencialidad de aprendizaje que le es intrínseca, lo que se incrementa con la diversidad cultural por la ampliación de perspectivas que ello supone. A lo largo de la historia y, especialmente, en los últimos años el método socrático de enseñanza ha despertado especial interés en la teoría de la educación (Brickhouse y Smith, 2009), en gran medida con motivo del estrecho vínculo existente entre la filosofía y su necesidad de comunicarse, argumentarse o mostrarse, y del papel que la relación dialógica desempeña en este proceso (Burbules, 1999). Unido a esto, cabe encontrar una motivación bajo el auspicio de las corrientes pedagógicas contemporáneas que

---

<sup>26</sup> Para una visión diferente sobre la posibilidad del diálogo interreligioso Vid. Pera (2010), concretamente pp. 151-159. Me detendré más adelante sobre esta cuestión.

<sup>27</sup> Vid. <http://www.parliamentofreligions.org/index.cfm> (Consultado el 31.III.13).

<sup>28</sup> Vid.

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/interelg/documents/rc\\_pc\\_interelg\\_pro\\_20051996\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_pro_20051996_sp.html) (Consultado el 31.III.13).

<sup>29</sup> Art. 160. Vid. también Juan Pablo II (1994, p. 113-114).

se oponen, en muchos casos muy lícitamente, a los modelos educativos autoritarios, dando paso a estructuras relacionales más flexibles entre educador y educando. Paralelamente, la creencia en la imposibilidad del conocimiento verdadero propio del pensamiento posmoderno, especialmente en las ciencias sociales (Boghossian, 2009) ha contribuido a cuestionar los contenidos y la capacidad de transmisión del profesor (Cfr. Freire, 2003). La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación posibilitan una mayor autonomía y participación de los alumnos en las múltiples narrativas audiovisuales a través de Internet (Pence, 2012), lo que si bien puede contribuir a desarrollar innovadoras estrategias de docencia dialógica (Hennessy, Mercer y Warwick, 2011; Burbules, 2006), reabre el debate sobre la misma figura del profesor quien, más allá de ser considerado un «animador» o un «coordinador» como en las corrientes criticistas (Cfr. Sánchez Delgado, 2005a), puede ser relegado al rol de mero instructor en los nuevos programas informáticos. Al mismo tiempo que la pedagogía trata de reivindicar el papel del educador argumentando la centralidad de la relación humana en el proceso educativo (Reyero, 2012) evidenciada por su fundamentación ética, especialmente urgente en contextos virtuales (García Gutiérrez, 2011), no ha abandonado su confianza en el diálogo como característica del imaginario pedagógico colectivo de nuestro tiempo. Autoras como Nussbaum (2010) o Noddings (2009) conciben la conversación como uno de los fundamentos de la educación en general, y más concretamente de la educación moral e intercultural, pues es mediante el diálogo como los educadores plantean los temas controvertidos entre los que se descubren las cuestiones más específicamente humanas.

Con todo, existe confusión entre los educadores sobre qué tipo de relación debe mantenerse con los educandos. Recientemente, esto se ha hecho más evidente en las relaciones de igual a igual que muchos profesores mantienen a través de las nuevas tecnologías con sus alumnos, mientras que el clamor social aspira a una reapropiación de la autoridad del docente (Plaza, 2013). Ciertamente, educación y diálogo son dos elementos cuya combinación genera ciertas dificultades. Se puede enseñar a los educandos ciertas habilidades para que sean capaces de establecer diálogos con sus compañeros, así como promover un *ethos* dialógico en el aula o en el contexto donde se desarrolla la acción educativa con un grupo de estudiantes. Sin embargo, cuando tratamos de introducir el diálogo en la relación educativa, es decir, cuando los interlocutores no son dos alumnos sino el educador y el educando, la

situación no es tan clara. Se suele admitir que el diálogo requiere cierta paridad entre quienes dialogan, que sus posturas entran en confrontación unas con otras para tratar de acceder a un acuerdo. También se admite que la educación debe ser democrática y no autoritaria y hasta cierto punto se ha avanzado mucho con respecto a planteamientos previos donde los educadores llegaban a ser, en muchos casos, tiranos temidos por sus alumnos. Sin embargo, no está claro que la educación pueda ser concebida como un diálogo entre iguales, ni que el fin de la educación sea llegar a un acuerdo con el educando sobre lo que se va a enseñar o sobre el modelo de persona que se quiere que llegue a ser, pues la relación educativa no es una relación de amistad y está basada en los principios de asimetría, dependencia y autoridad (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012; Jover, 1991; Burbules, 1999).

Por otro lado, cabe preguntarse si el propio diálogo intercultural puede aspirar a adquirir esa simetría que se le supone a todo diálogo. Quizá en un país neutral dos inmigrantes de diferentes orígenes puedan encontrarse en una situación de paridad. Pero aun así habría que contemplar otros aspectos tales como la clase social a la que pertenecen, el centro educativo al que asisten o la fuerza que su grupo cultural tiene en el país, pues no se les concede los mismos derechos a los musulmanes que no pueden comer cerdo y se les respeta que a otros grupos de una religión minoritaria con sus propios requerimientos. Tampoco es la misma situación para inmigrantes latinos en España que comparten la lengua materna y quizá incluso la misma religión, que un marroquí que puede diferir en ambas variables; o un rumano que pertenece a la Unión Europea y tiene ciertos derechos que los chinos no tienen, etc. Por todo ello, la paridad parece una cuestión complicada excepto en momentos puntuales. En una clase quizá se pueda hablar en paridad con respecto a los compañeros, aunque siempre hay quien puede decir que tenemos diferentes capacidades y que es posible que el que mejor capacitado para hablar en público, debatir y exponer sus argumentos o rebatir los del contrario, estará en mejores condiciones que el otro.

Otra cuestión controvertida tiene que ver con los límites del diálogo. El *White Paper* del Consejo de Europa establece que la principal condición del diálogo intercultural se encuentra en que debe tener como límite los derechos humanos, el respeto al Estado de derecho y el imperio de la ley. Ahora bien ¿no debería un

diálogo estar abierto para poder decidir en el mismo diálogo que límites se establecen? ¿Puede llamarse diálogo a aquello que ya tiene previamente unos límites? Lejos de perder su valor, el diálogo continúa siendo importante incluso cuando aceptáramos unos límites en la discusión dialógica pues, al ser una de las herramientas claves para resolver desacuerdos morales (Gutmann, 2000), debe desempeñar un papel fundamental en la concreción de los valores y derechos básicos establecidos. Esto puede verse en lo que respecta a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la cual, aunque fue aprobada por una amplia mayoría de países con tradiciones culturales muy diversas, hoy continúa siendo objeto de discusión sobre su concreción práctica. La concepción sobre la libertad religiosa que se materializa en los tres sistemas educativos vistos en el apartado anterior, muestra cómo es posible una interpretación diversa de los derechos básicos sobre la cual el diálogo intercultural debe poseer un papel relevante.

De forma similar a como ocurre con la educación intercultural, resulta cuestionable la validez del diálogo y del entendimiento con el diferente en un contexto relativista propio del posmodernismo radical donde se niega la posibilidad de acceder a un conocimiento objetivo de la realidad y en el que se carece un criterio moral (Burbules, 1999). Para algunos autores, si no es posible conocer la verdad de las cosas, un diálogo pierde su nota más característica consistente en la confrontación de argumentos donde aquellos que poseen mayor peso se sitúan por encima de los otros (Derrick, 2011) (Barrio, 2013; 2007a; 2007b). De esta forma, si ninguno de los interlocutores puede aducir razones que permitan dilucidar una mayor o menor correspondencia con la realidad de lo planteado, nos encontraremos un juego donde no importa lo que se diga. En una situación así donde no existe criterio para decidir sobre la mejor opción, llegado el momento ineludible de tomar decisiones, se impondrá la ley del más fuerte, o como afirma Llano (2002, p. 153):

“cuando ya no se cree que haya acciones en sí mismas injustas y malas, cuando se afirma –como hace el relativismo cultural– que es sólo nuestro modo de usarlas el que da su sentido a las calificaciones morales, cuando se mantiene que sólo es justo y bueno lo que llamamos «justo» y «bueno», ya no cabe conversación racional alguna. Y el aparente diálogo apenas consigue disfrazar lo que, en realidad, se ha convertido en un puro juego de poderes. Si cuando discutimos sobre lo bueno y lo justo, hablamos sólo acerca de nuestro modo de hablar –según sostienen los culturalistas– entonces

se impone necesariamente quien grita más fuerte, quien a esa peculiar mesa de negociaciones lleva más poder o quien deja sobre el tapete la pistola”.

Todorov (2010) en su revisión de las posturas de los autores franceses ante la diversidad, muestra con claridad este problema en los textos de Ernest Renan. El relativista francés, en su negación de aceptar la existencia de algo absoluto y su búsqueda de una posición intermedia entre dogmatistas y escépticos, aboga por una verdad relativa y concibe el diálogo el mejor género literario el discurso filosófico puesto que evita planteamientos dogmáticos y presenta las diferentes perspectivas sin llegar a una conclusión. Sin embargo, como objeta Todorov, esto que Renan denomina diálogo es más una conversación en la que no se contrastan argumentos, sino que se presentan y yuxtaponen, donde las posiciones se enuncian y recopilan sin adherirse las unas a las otras mostrándose indiferentes y sin intención alguna de alcanzar una conclusión. Por el contrario, el diálogo implica avanzar mediante la interacción de las voces que en él participan (o. c., p. 74).

El diálogo no es un concepto nuevo en la historia del pensamiento y ni siquiera en la del pensamiento pedagógico. La misma filosofía se consolida con el diálogo platónico encarnado en el gran maestro Sócrates cuyo “análisis abre siempre nuevas perspectivas” (Alvira, 2003, p. 289). Aristóteles escribió sus textos exotéricos en este formato, mientras que Agustín, Mill y Vico concebían este recurso como un aspecto central en la educación de los jóvenes, el progreso de la humanidad e incluso un requisito para la apertura a la diversidad. Desde estas premisas acometo la tercera parte de la investigación en la que, siguiendo una lógica similar a la de las dos partes anteriores, realizaré un análisis crítico de este concepto, atendiendo a sus principales requerimientos a la luz del pensamiento de estos autores, a su posible aplicación al ámbito educativo y a las demandas concretas que la multiculturalidad le realiza. En este sentido, será preciso además detenerme en las relaciones que implícita o explícitamente planteen con quien es diferente, extranjero, aquel a quien marcando la diferencia con lo propio solemos referirnos como el otro, en la medida en que su presencia supone el problema fundamental del pluralismo, e ignorar este hecho “es «hacer» literatura” (Panikkar, 1990, p. 35).

## Capítulo 2: La diversidad moral

### 1. La diversidad moral en Platón<sup>30</sup>

Platón es el primer autor considerado por Parekh (2005) como monista moral. Para el profesor de origen indio, el ateniense concebía una única forma de vida buena y despreciaba las otras articulando así un pensamiento incompatible con la diversidad cultural. Ciertamente, como veremos a continuación, Platón no esconde su preferencia por la dedicación a la filosofía como la mejor forma de existencia humana y de hecho, al igual que algunos de sus predecesores como Heráclito o Anaxágoras, muestra coherencia entre sus ideas y su comportamiento al decidir dedicarse a esta tarea y a su enseñanza en lugar de a la política como su posición social parecía predestinarle<sup>31</sup>. Por el contrario, gran parte de su pensamiento se dirige a concentrar argumentos que apoyan su planteamiento sobre la superioridad de la tarea filosófica por encima de otras ocupaciones.

#### 1.1. La filosofía como la mejor forma de existencia

Una de sus tesis más conocidas, la teoría de las ideas, constituye una justificación de esta preferencia del pensamiento platónico por la filosofía. Similar en algunos aspectos al planteamiento sobre el conocimiento realizado por Parménides, trata de resolver el problema de la unidad-diversidad del ser y explica que si bien las cosas son múltiples y se presentan ante nosotros de muy diferentes maneras, todas ellas nos remiten a una idea donde reside la unidad, la perfección y la inmutabilidad. Y aunque las cosas son la apariencia de las ideas y su manifestación a los sentidos, su diversidad de representaciones no contribuye a mostrarnos la verdadera realidad, es decir, la idea. El medio que utilizamos para conocer las cosas son los sentidos y

---

<sup>30</sup> Al disponer Platón de un sistema propio de numeración en sus obras nos remitiremos a él en las referencias bibliográficas, y puesto que el mismo sistema abarca toda su obra prescindimos habitualmente incluso de indicar la obra a la que pertenece. Las obras consultadas de Platón son: *Hípias menor*, *Hípias mayor*, *Ión*, *Protágoras*, *Defensa de Sócrates*, *Critón*, *Alcibíades*, *Cármides*, *Laques*, *Lisis*, *Eutifrón*, *Gorgias*, *Menéxeno*, *Menón*, *Eutidemo*, *Cratilo*, *El Banquete*, *Fedón*, *La República*, *Fedro*, *Teeteto*, *Parménides*, *El sofista*, *El político*, *Timeo*, *Critias*, *Filebo* y *Las Leyes*.

<sup>31</sup> El abandono de la idea de dedicarse a la política también estuvo motivada por el aprecio a su maestro y la cercanía con que vivió el procesamiento y la condena de éste en la ciudad que tanto amaba (Gervilla, 1989, p. 186).

estos son falibles, por lo que es necesario poner en juego otras herramientas que nos permitan acceder a la verdad, y esta herramienta no es otra que el pensamiento. Puesto que la mejor vida a la que aspirar es la que conoce la realidad, la que no vive engañada, y es a través del pensamiento como se accede a la realidad, la filosofía será la máxima aspiración del hombre.

Los característicos mitos con los que el filósofo ateniense trata de explicar su pensamiento nos ayudan también a comprender su concepto de vida buena. Así pues, en el mito de la caverna se muestra cómo la existencia en tinieblas únicamente nos permite acceder a la sombra de las cosas mediante los sentidos. No obstante, es posible conocer la realidad, romper las cadenas que nos atan en la oscuridad y acceder al conocimiento verdadero que nos es mostrado por las ideas. Por su parte, el mito del *Fedro* explica cómo accedemos a las ideas a través del pensamiento (247c). Su método de conocimiento se encuentra ligado a su concepción de la inmortalidad del alma y de ella se derivan también algunos criterios para la concepción de la mejor vida. Para Platón, el conocimiento no debe buscarse fuera del individuo y esto es debido a que las almas ya estuvieron en contacto con las ideas previamente. Sin embargo, han olvidado este conocimiento y requieren del ejercicio del pensamiento para recuperarlo, para recordar (reminiscencia), esto es, descubrir lo que ya hay dentro de sí porque lo ha contemplado. El mayor o menor acceso a las ideas por parte del hombre, o dicho de otra manera, la mayor o menor capacidad para recordar depende del tiempo de exposición a éstas —en su mito del *Fedro*, esta exposición precedía a la caída del carro en su viaje celestial— marcará una jerarquía de modos de vida dependiendo del tiempo en que hayan contemplado las virtudes en su paseo por la bóveda celeste, en cuyo escalón más bajo se encuentran los animales que no han podido contemplar las ideas, y que luego determinarán las posibilidades de seres humanos, a quienes encuentra un escalafón especial, situando en el grado más alto al filósofo, seguido de los guerreros, políticos, hasta llegar a los tiranos.

Con todo, cabe destacar que en el pensamiento de Platón el acceso a la verdad no es meramente una cuestión prescrita previamente a la que deba de obedecerse o resignarse a sus designios, ya que fueron establecidos en un momento anterior que escapa al control de los individuos. A pesar de que existe un fuerte componente inscrito en el hombre y ajeno a él, se encuentra en los escritos platónicos una



atribución muy significativa a la educación, a la cual concede un papel ineludible en el desarrollo del pensamiento que conduce a la verdad, o lo que es lo mismo, que conduce a la mejor vida. Este acceso a la verdad se percibe no como algo automático sino como un proceso a realizar que ocupa toda la vida y que conduce a la mejor forma de existencia. Es decir, concibe la educación como una forma de perfeccionamiento humano en la que se conduce al individuo hacia el conocimiento de la verdad. Además, el concepto de proceso no es banal, pues el filósofo no es el sabio que no necesita saber ni el ignorante que ni siquiera sabe que no sabe. Estos dos se encuentran en una posición estática que no avanza hacia ningún sitio, el primero porque no necesita avanzar y el segundo porque no sabe siquiera que es posible hacerlo, mientras que el que filosofa y busca constantemente el saber es el que avanza.

Unido a esto, la educación platónica tiene una dimensión moral relevante pues plantea que si desde pequeños los niños son educados a mirar a la verdad, podrán verla con claridad el resto de su vida. Y puesto que esta verdad es el bien, la educación se convierte en una tarea moral (517b-519a). Además, el *currículum* platónico prescribe el estudio de una serie de materias como la música, la gimnasia, el cálculo, la geometría y la astronomía, cuyo fin no es su capacidad práctica sino su potencialidad para que los individuos pongan en funcionamiento su inteligencia y sean capaces de acceder a la verdad, mirar hacia arriba a la esencia de las cosas en lugar de hacia abajo donde se encuentran las sombras. Por ejemplo, en el caso de la astronomía puede contemplarse la belleza del cosmos y de los astros admirando su brillo y su color mediante la vista, puede ser útil su estudio para la navegación y la agricultura, pero más útil será para el hombre contemplar en el cielo la esencia de lo que hay en él, de sus objetos, de su movimiento, etc.

## **1.2. La búsqueda de la moderación**

El modo de vida del filósofo requería además, para alcanzar la excelencia, la moderación en la satisfacción de los deseos. Esto también es mostrado en numerosas partes de la obra platónica en las que trata de argumentar la mayor conveniencia de una vida moderada que eluda el vicio al que pueden llevarle los

placeres del cuerpo. Tal condición de la buena vida es coherente con la identificación de la búsqueda filosófica como la aspiración de la mejor vida, pues si no impera la medida en la satisfacción de las necesidades del cuerpo, puede perderse de vista su carácter secundario frente a las necesidades del alma.

Uno de los primeros momentos en los que se muestra esta visión de la vida buena de Platón se encuentra en el *Gorgias*, donde Sócrates afirma que hay una cualidad conferida a cada cosa, animal o persona que le hace comportarse virtuosamente, un orden innato que la hace buena frente a la que no posee ese orden. Para Platón, el alma moderada es buena en contraposición a la desmesurada; mientras que la primera será dichosa, la segunda será desdichada. Más radical se muestra en el *Fedón* donde su ideal de vida buena basado en la filosofía limita al máximo la atención a las necesidades del cuerpo. La razón de esta desconsideración de lo corporal se encuentra en su creencia sobre la inmortalidad del alma, cuando, por el contrario, el cuerpo es mortal. Para Platón, el cultivo del amor a la sabiduría implicará que tras la muerte puedan separarse estos dos elementos y que las almas vayan con los dioses, mientras que otros tipos de vida viciosos verán su alma reencarnada en animales que inspiren algunos de los vicios del hombre como las aves de rapiña o los asnos<sup>32</sup>. En consecuencia, el individuo debe dejar de lado los sentidos para poder acceder al conocimiento de lo real, a su verdadero ser.

Su concepción de la inmortalidad del alma tiene fuertes connotaciones éticas pues espera Platón que tras la muerte del cuerpo haya una evaluación del estado en que se encuentra el alma, lo que otorga una responsabilidad a lo que se hace en vida. Por ello, llevar una vida buena dedicada a la filosofía es el requisito para obtener una recompensa después de la muerte. Esta vida del filósofo consiste en despreocuparse de los placeres de la comida, la bebida, el amor y del cuerpo (63b-64d) y no tienen cabida los sentidos, pues nos confunden sobre la verdad (64d-66a). Por ello, cuando prescindimos del cuerpo, es decir, después de la muerte, es cuando nos encontramos en mejores condiciones de acceder a la verdad, a lo bello, a lo

---

<sup>32</sup> Una descripción más detallada de la reencarnación de las almas dependiendo de la vida que se haya llevado puede encontrarse en el *Timeo* (91a-92c) donde explica que los cobardes y de mala vida se convertirán en mujeres en su segundo nacimiento. Quienes no siendo malos solo atienden a lo que su vista les muestra, se convierten en aves. Los que se guían por la parte del valor e ignoran la filosofía se convierten en bestias y los perezosos en animales de cuatro o más patas. Pero quienes se muestren más apegados a la tierra se verán obligados a reptar conforme a su afinidad. Los más ignorantes y desordenados serán animales acuáticos indignos de respirar el aire puro.

justo y a lo bueno. No es posible acceder a esto por medio de los sentidos, es decir, no se puede acceder a las ideas sino por medio de la reflexión. Para Platón, el cuerpo:

“Nos llena de amores, de deseos, de temores, de imágenes de todas clases, de un montón de naderías, de tal manera que, como se dice, por culpa suya no nos es posible tener nunca un pensamiento sensato. Guerras, revoluciones y luchas nadie las causa sino el cuerpo y sus deseos, pues es por la adquisición de riquezas por lo que se originan todas las guerras, y a adquirir riquezas nos vemos obligados por el cuerpo, porque somos esclavos de sus cuidados; y de ahí que por todas estas causas no tengamos tiempo para dedicarlo a la filosofía” (66a-67c).

Esta es la base de la educación platónica: prescindir del cuerpo excepto en lo estrictamente necesario. Así, podría decirse que es una educación para la muerte, en la medida en que se entrena durante toda la vida para alcanzar aquello que sólo se obtiene plenamente en la muerte. En consecuencia, no debe mostrarse miedo a morir pues ello sería contradictorio con el amor a la sabiduría, impropio del verdadero filósofo y común en los esclavos del cuerpo. Quienes se dedican a la filosofía son quienes acceden a mejor posición que los que no lo hacen así: “quien llega profano y sin iniciar al Hades yacerá en el fango, mientras que el que llega purificado e iniciado habitará con los dioses” (68e-70b). El ejercicio del alma para mantenerse pura es el ejercicio de la filosofía que la aleja del cuerpo y la prepara para morir con complacencia (79e-81b). Si así lo hace, es decir, si se educa el alma para ello pasará a una vida feliz con los dioses, pero si sólo se ocupa de lo corporal no podrá separarse adecuadamente el alma del cuerpo y la mantendrá retenida en el mundo de lo visible como si fuera un fantasma.

Junto a ello, dentro de los que practican la virtud de la moderación y la justicia establece un criterio diferenciador entre quienes se ocupan de la filosofía y los que no. Los filósofos irán donde los dioses mientras que los otros pueden encarnarse en seres con ciertos rasgos de civilización como las abejas u hormigas pero también en hombres de bien (81b-82d). De esta forma, aunque establece una clasificación de vidas buenas dependiendo de la recompensa que vayan a llevar, abre la puerta no sólo a un tipo de vida buena sino a varias, lo que no excluye que pueda haber unas mejores que otras.

### 1.3. Unidad y diversidad de la virtud

La cuestión sobre la unidad y la diversidad adquiere una dimensión ética muy destacada en Platón. Al vincular la mejor vida al acceso a la verdad, conocer la naturaleza de lo bueno se sitúa entre sus prioridades. Ya desde sus primeros diálogos, concretamente en el *Protágoras*, encuentra en este problema su tema central y en él se nos muestra a Sócrates discutiendo con los sofistas si la virtud es única aunque nombrada de diferentes maneras o si por el contrario hay diversas formas de virtud claramente diferentes entre sí. El filósofo ateniense, como en casi todos los diálogos en boca de su maestro, concluye que el placer y el bien son la misma cosa mientras que el mal y lo penoso también lo son. Es decir, avanzando una tesis que desarrollará más extensamente en posteriores diálogos –ver *Filebo*–, entiende que no hay una virtud que sea el bien y otra que sea el placer, sino que ambas son lo mismo, como lo demuestra el hecho de que cuando se accede al bien se experimenta placer. Contempla el argumento de que hay placeres que pueden ser considerados ajenos al bien, pero objeta que no son éstos los máximos placeres a los que puede y debe aspirar el hombre, es decir, aquellos vinculados al conocimiento. Además, identificar los mejores placeres es tarea del conocimiento y, en consecuencia, encuentra la motivación de la mala conducta en la ignorancia, ya que el saber conduce a decidir adecuadamente sobre el bien.

De forma similar, esta discusión tiene lugar en el *Menón* donde se concluye que la virtud es una, y aunque haya muchos tipos de virtud todas comparten algo en común que las hace ser virtudes, es decir, unas características generales que definen la virtud en cuanto tal. Y aunque se represente de diferentes maneras no deja de ser virtud, lo cual, lo ejemplifica de la siguiente manera: “Si una mujer es fuerte, ¿lo será en virtud de la misma cualidad general que el hombre, en virtud de la misma fuerza? Cuando digo la «misma fuerza» quiero decir que la fuerza no es menos fuerza por hallarse en un hombre o en una mujer” (71c-73a).

Por otro lado, en diversos diálogos establece el carácter permanente y universal de la ciencia, afirmando que es una en el pasado, presente y futuro (*Laques* y *Hípias mayor* 291 y sig.), y en consecuencia, le preocupaba llegar a la esencia de las cosas y no a su particularidad, de tal forma que pudiera tener un conocimiento verdadero que le permitiera emitir un juicio sobre estas, es decir, poseer un criterio estable. Así

lo muestra claramente en el *Eutifrón* cuando le pide al adivino que no defina la piedad con un acto piadoso sino que proporcione aquellas características que sirvan para identificar en todo momento lo que la piedad es: “Mas recuerda que no te he encargado que me des a conocer una o dos de estas muchas cosas que son piadosas, sino que te he pedido me manifiestes la naturaleza de todas las cosas piadosas” (5d-6e).

Consecuentemente, este conocimiento permanente deberá ser objeto de búsqueda de los filósofos pues ello les hará capaces de gobernar la ciudad (473d). Así nos lo muestra en su modelo de organización social ideal recogida en *La República*, donde los filósofos deben creer en la existencia de lo bello como algo puro y permanente en lo que participan las cosas que son bellas, pues de lo contrario no podrán acceder al conocimiento sino meramente a la opinión. Esto es así porque si el conocimiento se refiere al ser, y su contrario, la ignorancia, al no ser, la opinión se refiere a algo intermedio entre el ser y el no ser; puesto que las cosas bellas no son completamente bellas sino que tienen partes feas, cabe situarlas entre el ser y el no ser. Por ello, puesto que la opinión es la que se ocupa del conocimiento de lo que está entre el ser y el no ser, quienes se limitan a conocer las cosas bellas sin acceder a lo bello en sí, utilizan la opinión en vez de la ciencia, que queda reservada a quienes acceden a lo permanente. Por consiguiente, los filósofos serán los que buscan lo permanente mientras que los otros sólo serán amantes de la opinión (479a-480a): “Son filósofos los hombres capaces de percibir lo que siempre mantiene su identidad consigo mismo, y no lo son los que se detienen en multitud de cosas diferentes” (484b). Estos serán para Platón quienes deben gobernar la ciudad pues verán lo bello, lo justo y lo bueno y podrán de esta manera traerlo a las leyes<sup>33</sup>. Para el filósofo ateniense, la naturaleza filosófica aspira a conocer la esencia inmutable de las cosas ajena al “vaivén de la generación y la corrupción” (485a-485b), y para conocer al alma de naturaleza filosófica es necesario examinarla desde la juventud: debe aspirar a la ciencia y a la verdad, descuidar los placeres del cuerpo y las riquezas, aprender con facilidad pues lo que se aprende con pena difícilmente genera gusto por ello, gozar de buena memoria para no estar vacío de

---

<sup>33</sup> En *El Político* también explica que no todos los individuos pueden ser políticos y afirma que en una ciudad de diez mil personas solo cincuenta o cien podrían dedicarse a ella con éxito (293a).

conocimientos, tener sentido musical que proporciona medida, en suma, “disposición natural para aprender la esencia de cada ser” (486d).

Ahora bien, a pesar de la clara tendencia platónica hacia lo permanente e inmutable en varios de sus diálogos tratada de adoptar una postura donde quepa también la variedad. Así pues, en el *Parménides* Platón se enfrenta a la cuestión de la unidad-pluralidad planteada por el filósofo que da nombre al diálogo y analiza los diferentes problemas que se plantean en torno a la dificultad de poseer ambas cualidades sometiendo a prueba diversas hipótesis que muestran la dificultad de resolver el asunto. Continúa analizando esta cuestión en *El Sofista* y adopta una postura intermedia entre la dicotomía del movimiento y la inmovilidad del ser representada por Heráclito y Parménides. Plantea que en la inmovilidad no es posible el entendimiento en ningún sujeto hacia ningún objeto, pero que si todo es movimiento el entendimiento no tendría cabida en los seres. Así, entiende que ambas posturas son necesarias para la misma posibilidad del entendimiento. Afirma, además, que el ser no está ni en reposo ni en movimiento y trata de explicar por qué esto es posible. Expone que esta diversidad de nombres es similar a la que puede otorgársele al hombre que tiene colores, virtudes, vicios, etc., y ello debe enseñárseles a quienes incluso no admiten en aceptar que el hombre es bueno, alegando que solo lo bueno es bueno y que el hombre es hombre. Según dice, estas personas son a quienes “la pobreza de su bagaje intelectual mantiene extasiados allí delante, y que creen, ciertamente, haber hecho con ello un hallazgo de elevada sabiduría” (251a).

Se plantea qué opción es la más deseable, a saber, que ninguna variable pueda mezclarse, que todas puedan, o que sólo algunas lo hagan. La primera no es posible pues si ni el reposo ni el movimiento pueden relacionarse con la existencia, ninguna de estas dos cosas existiría. Además, aceptar que se pueden combinar las variables es requisito de inmovilistas y de los del movimiento constante, e incide que es aún mayor ridículo para quienes dicen que el objeto no puede tener varias denominaciones, es decir, los que afirmaban que el hombre sólo es hombre (252b). Con respecto a éstos viene a decir que denominar al ser aislado sin influencia externa implica atribuirle varios nombres como “aparte o fuera de”, “de los otros” y “en sí”, lo que conlleva una contradicción pues son también estas múltiples denominaciones que es justo lo que rechazan (252b). Desestima también la segunda

hipótesis pues implicaría aceptar que los contrarios son iguales, es decir, que el movimiento es reposo y viceversa. Y por último, considera la tercera opción la más aceptable y lo asemeja a las letras, de las cuales dice que hay vocales que deben mediar entre las consonantes que no pueden combinarse entre sí por sí mismas. De la misma manera que hay que saber gramática para combinar las letras debe saberse un arte para la mezcla de las otras variables en el ser, que no es otra que la dialéctica propia del filósofo (253b), es decir:

“Aquel que es capaz de dicha ciencia tiene una mirada lo bastante penetrante como para advertir una forma única desplegada y extendida en todas direcciones a través de una pluralidad de formas, cada una de las cuales permanece distinta; una pluralidad de formas que son recíprocamente distintas y a las que una forma única envuelve y abraza exteriormente; una forma única dispersada y difundida a través de una pluralidad de conjuntos, sin romper la unidad de los mismos; finalmente, gran número de formas totalmente solitarias y aisladas” (253b).

O lo que es lo mismo, la definición del ser de Platón donde trata de conciliar a Parménides y a Heráclito y donde la unidad y la pluralidad parecen querer tener cabida.

En la exposición enciclopédica que realiza Platón en el *Timeo* se observa de nuevo esa oposición habitual en el filósofo ateniense entre lo permanente y lo cambiante. Así, identifica dos mundos opuestos: uno que es siempre y nunca deviene, y otro que nunca es y deviene continuamente. El primero reúne las esencias de todas las cosas y es concebido como mundo ideal y perfecto, mientras que el otro es incoherente e imperfecto (Samaranch, 1990, p. 1110). Afirma que el mundo está hecho por Dios a la perfección, carente de enfermedades y de vejez, por ello es redondo, por la perfección de la esfera. Sin embargo, en la conformación del alma introduce tanto el elemento de lo Mismo como el elemento de lo Otro, de la sustancia indivisible e invariable y de la divisible que forma los cuerpos (34b). Trata así, Platón, de describir un alma en la que quepa lo ideal y lo sensible, o lo que es lo mismo, lo permanente y lo cambiante, la eternidad y el devenir (Samaranch, 1990, p. 1123). En la descripción de la creación del mundo por el Autor afirma que tras crear a los dioses quiso crear también a otras especies pues si no el mundo no estaría acabado ni sería perfecto (41d). Significativamente identifica entre vértebra y

vértebra la sustancia de lo Otro como el elemento que permite el movimiento y la flexibilidad (73d).

Resulta también interesante la acotación que realiza a la necesidad de la unidad y pluralidad. De esta forma, plantea en el *Filebo* que se suele cometer el error de oponer unidad a infinitud sin tener en cuenta que hay términos medios donde no se puede decir que la unidad participa también de la infinitud aunque sí de la variedad. Así, explica que el sonido es uno pero que puede tener una variedad infinita, y lo que nos hace sabios es conocer qué variedad puede existir en ese sonido y cuáles son las diferencias entre tales variedades (17b). Esto mismo ocurre para Platón con la música, de la cual, no es suficiente con saber que el sonido es uno pero también existe variedad de graves, agudos e intermedios, sino que es necesario conocer otras variables relacionadas con los intervalos entre unos y otros sonidos, las posibles combinaciones, la formación de armonías, “cuando, pues, tú hayas comprendido y llegado a saber todo esto, entonces habrás llegado a ser sabio” (18a). Pero afirmar exclusivamente la infinitud de las cosas no permite el conocimiento de cada una de ellas si no se examina cuantas especies hay de una cosa.

En esta misma línea cabe situar la descripción de las leyes que realiza en *El Político* donde explica que si bien son necesarias, éstas deben ser flexibles pues la ley no es capaz de decidir aquello más adecuado en toda situación por la diversidad de hombres y de hechos que además se encuentran en continuo movimiento: “no dejan lugar, en ningún arte y en ninguna materia, a una norma absoluta que valga para todos los casos y para todos los tiempos” (294b). Las leyes no siempre son capaces de adaptarse a nuevas situaciones porque son hechas para la mayoría de los casos y no pueden atender cada caso en particular. Ejemplifica esto con los ejercicios que los maestros prescriben para el entrenamiento del cuerpo, donde se establecen un tipo de actividad física durante un tiempo determinado para cada individuo sin atender a su especificidad. Así, el legislador no es capaz de promulgar una ley que pueda aplicar a todos y cada uno de los individuos la norma más conveniente, sino que establece leyes dirigidas a la mayoría o mantiene las costumbres nacionales. Utiliza otro claro ejemplo en el que afirma que si un médico debe marcharse de viaje durante una larga temporada, dejará por escrito los cuidados y el tratamiento que deben seguir sus pacientes conforme al estado en que se encuentran en el momento de su partida. Sin embargo, si por alguna



circunstancia vuelve antes de lo previsto, no sería comprensible que rechazara modificar las prescripciones iniciales en caso de que el paso del tiempo haya cambiado el estado de sus pacientes (295c).

Esto es trasladable, según Platón, a la política y debe aplicarse aunque no sea aceptado por las gentes, quienes suelen ser reaccionarios ante las reformas que pretenden modificar las tradiciones y vuelve de nuevo al ejemplo del médico para afirmar que quien se mantenga fiel a las tradiciones cuando haya razones justas para desobedecerlas será como aquel que no cambia las prescripciones cuando vuelve del viaje antes de tiempo y considera por su conocimiento de medicina que debe modificar el tratamiento que había indicado antes del viaje. Incluso aunque coaccione al paciente a cambiar el tratamiento, no se le podrá acusar de actuación nociva o ignorante. En consecuencia, es posible transgredir las leyes o las costumbres si ello implica actuar de manera más justa, útil o bella. Realiza en este momento una crítica social a la Atenas de su tiempo en clara referencia a la muerte de su maestro, cuando afirma que desprecian buscar la verdad más allá de las leyes escritas, y a quien así lo hace se le acusa de corromper a la juventud al animarla a tal búsqueda y de traicionar a las leyes. Así, concluye que si todo se rigiera únicamente por lo que ya está escrito, todas las artes terminarían desapareciendo por la supresión de la investigación, e incluso la propia vida sería imposible de ser vivida.

Con todo, esta flexibilidad no implica plegarse a la norma de la mayoría pues como afirma en el *Critón* son los expertos quienes deben decidir sobre la condena a Sócrates pues ellos están más cerca de la verdad. También se observa esta postura en el *Laques* donde critica la postura de Lisímaco quien trata de buscar la mejor forma de educar a su hijo dependiendo de la opinión de la mayoría a lo que objeta Sócrates que debe ser el mejor conocimiento de las cosas lo que determine la mejor decisión y no la opinión mayoritaria: “el valor de un juicio depende más de la ciencia que del número de jueces” (183d-185a)<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Para explicar con mayor detenimiento su postura al respecto compara la norma de la mayoría con un concurso artístico en el que se estableciera como criterio de calidad el que mayor agrado causara al público. En esta situación, los expertos en un determinado arte podrían encontrarse en opinión contraria a la mayoría. Además, los diversos grupos de espectadores tendrían probablemente opiniones diferentes y al poder presentarse artistas muy diversos los niños pequeños otorgarían su voto a las marionetas, mientras que los niños más mayores preferirían a los cómicos, los jóvenes se decantarían por la tragedia y los ancianos alabarían a los rapsodas. Sin embargo, debe decidirse cual

La cuestión de la unidad o diversidad de la virtud es también objeto de análisis en el primer libro de *Las Leyes*. En esta ocasión Platón nos sorprende abordando un problema que ha sido ampliamente objeto de estudio en los últimos siglos. En efecto, se propone descubrir en qué medida las leyes promueven la virtud<sup>35</sup> y, para ello, el personaje principal de su diálogo afirma que cuando en alguna ciudad los individuos se comportan de manera desenfrenada y disconforme a dicha virtud, los ciudadanos de ese lugar se suelen justificar afirmando: “No te sorprendas, extranjero; nuestras normas y costumbres lo permiten así; es muy posible, empero, que en esto mismo vuestras normas sean distintas” (637c). Lo que Platón trata al comienzo de una de sus obras más importantes no es otra cosa que el relativismo cultural. Así pues, afirma que hombres de diferentes lugares, escitas, persas, cartagineses, celtas, íberos, tracios, lacedemonios o cretenses tienen diferentes costumbres y calificaciones morales de dichas costumbres, pues unos conciben la embriaguez u otros comportamientos como negativos y otros al contrario. Ante esto, uno de los interlocutores añade que a pesar de la disparidad de criterios todos huyen ante las espadas de los griegos, pero el filósofo ateniense le responde que no puede medirse la bondad de una nación por la fuerza militar o sus victorias en el campo de batalla ya que muchos Estados derrotados poseían mejores leyes que quienes les vencieron. Se plantea Platón cómo decidir sobre esta cuestión, es decir, cómo evaluar si una acción es buena o mala independientemente del lugar en que se dé o de la fuerza del ejército que la respalde. Para ello, entiende que es necesario un conocimiento que vaya mucho más allá que el mero nombre de la costumbre y, utilizando como ejemplo el trigo, explica que quien lo desprecie sin conocer sus defectos o su manera de utilizarlo, la manera en que se consume o el estado de quienes lo consumieron, actúa de manera indebida<sup>36</sup>. Parece claro que nos indica Platón una vez más lo que viene afirmando a lo largo de toda su obra, esto es, que es necesario conocer la realidad para ser sabio y acceder al bien (637c-640b). Es oportuno recordar aquí el mito del dios egipcio llamado *Thenth* que utiliza en el *Fedro* quien propuso al emperador el aprendizaje de artes como el cálculo o la

---

debe ganar el concurso más allá de las opiniones de los diversos grupos conforme al criterio del concurso, es decir, que debe ser un experto en virtud quien debe tener la capacidad de decisión.

<sup>35</sup> Recuérdese que la palabra *nomos* griega tiene un sentido mucho más amplio que el concepto en que nosotros lo traducimos: “leyes”, abarcando en la lengua de Platón otros aspectos como las costumbres, las prescripciones religiosas y morales, etc. (Samaranch, 1990, p. 1270).

<sup>36</sup> Son varios los ejemplos propuestos en ese sentido por Platón. Explica que las cabras pueden ser consideradas un buen animal por quien las cría o un intruso por quien las ve destrozando un campo cultivado; o el capitán que barco que no sólo debe ser considerado buen capitán si posee la ciencia de la navegación, sin saber si se marea al navegar.

escritura y que encontró como respuesta la negativa del monarca al temer que ello debilitara el ejercicio de la memoria al poder consultar los escritos cuando así se deseara. De él dice Platón, que da igual de qué país venga o quien diga algo en la medida en que diga la verdad y elogia a los antiguos hombres de quienes se decía que atendían incluso a las piedras o plantas si estas dijeran la verdad. Advierte, además, de que las alabanzas o las críticas hacia una sociedad no deben realizarse en el peor momento de la misma sino en su estado normal. Es decir, no cabe identificarlas por un momento aislado sino por lo habitual. Y finalmente asevera que si cuando se ponen los medios para que algo funcione el resultado es negativo, la crítica externa será bien hecha, pero si la crítica se realiza cuando aquello que se realiza no se hace como se debe, todo puede calificarse de manera negativa.

En el libro décimo de *Las Leyes* Platón critica a quienes piensan que las normas y leyes son resultado de la mera convención social sin ningún fundamento en la naturaleza que las configure como tales, y que, por lo tanto, cambian en cada sociedad y a lo largo del tiempo. Para el filósofo, este pensamiento es propio de aquellos que afirman que los dioses son un producto de los hombres. Según explica, la asunción de estas teorías por parte de los jóvenes implica que traten de dominar a los otros puesto que el único criterio es el interés personal por encima del de la ley, la cual, es dependiente del momento y de la sociedad. Se plantea qué debe hacer el legislador con quienes piensan de esta manera, preguntándose si debe servirse de las amenazas hacia quienes no crean en los dioses locales, o bien en las nociones de lo justo y la virtud allí establecidas. Finalmente, tras el preámbulo, establece la ley contra la impiedad cometida por aquellos que se mantengan en sus costumbres y no se atengan a las de la ciudad, donde la prisión será la pena común para los delitos de este tipo (907a-908c). A quienes aunque no crean, sean justos y se arrepientan se les dejará en libertad, pero quienes persistan en su empeño a pesar de los esfuerzos por corregirles se les condenará a muerte (908c-909e). Además, para evitar que haya más ofensas a los dioses prohíbe la celebración de cultos privados, fuera de los templos y de la supervisión de los sacerdotes.

La negación a la variabilidad de las leyes se ejemplifica también en uno de los momentos históricos más significativos como es la condena a muerte de Sócrates<sup>37</sup>,

---

<sup>37</sup> Quizá pueda encontrarse un paralelismo entre este momento y aquel en el que Pedro negó a Jesús tres veces por el miedo a ser condenado al identificarle como un discípulo suyo. Y en

donde la actitud de éste ante su destino es explicada en el *Critón*. En este texto, Sócrates expone las razones a su amigo que da nombre al diálogo de por qué no debe escaparse de la ciudad sino afrontar la sentencia de muerte que, por muy injusta que fuera, su evitación implicaría incumplir las leyes e incurrir en una profunda contradicción con el discurso de toda una vida. La lección del filósofo es clara: no puede eludir la cicuta a la que ha sido condenado pues la verdad es una y se mantiene en el tiempo independiente de las circunstancias y las conveniencias de los hombres. Así, lo expresa el diálogo de Platón: “De corazón deseo, Critón, examinar juntamente contigo si esas palabras debo verlas de otro modo, por encontrarme en esta situación, o del mismo, y si habremos de mandarlas a paseo o prestarles obediencia” (46c-48a). Su preocupación por el bien llega hasta tal punto que afirma Sócrates que lo importante no es el mero vivir, sino el vivir bien, lo cual implica vivir justa y honestamente y por lo tanto no transgredir las leyes que rigen la ciudad y las que tantas veces ha defendido y de las que tantas veces se ha beneficiado, pero que en ese momento no conviene a sus preferencias particulares obedecer. No cree que deba utilizarse el criterio de cumplir exclusivamente cuando así convenga, pues ello implicaría la destrucción misma de la ciudad y de sus leyes, al mostrar con la desobediencia que éstas pueden ser transgredidas en función de los intereses particulares de cada individuo (49c-50d). En consecuencia, rechaza la proposición de su amigo Critón y de otros amigos suyos extranjeros como el tebano Simias, quienes están dispuestos a sobornar a los guardias para que permitan su huida y evadir así la pena capital.

#### **1.4. La indiferencia o la necesidad de la verdad: sofistas y filósofos**

Otra de las cuestiones que muestran la preocupación platónica por la unidad y la diversidad de la virtud puede observarse claramente en su enfrentamiento con los sofistas. Este enfrentamiento no es otra cosa que el contraste entre dos formas diferentes de concebir la educación y la realidad y son encarnadas en las figuras del humilde Sócrates, por un lado, y diversos personajes presentes en muchos diálogos platónicos de caracteres y capacidades, en ocasiones, diferentes entre sí. En efecto,

---

contraposición, el propio Jesús podía haberse salvado a sí mismo, de forma similar a Sócrates, si hubiera respondido de otra manera a las preguntas realizadas por Poncio Pilato (vid. por ejemplo Lucas, 23:3).

los sofistas son caracterizados como grandes oradores expertos en el arte de la persuasión, que se valen de la retórica como instrumento para convencer a sus interlocutores tanto de una posición concreta como de su contraria. Su capacidad de razonamiento es alabada por la multitud que los observa, pero su interés no es en ningún caso la verdad sino convencer al otro de la propia postura ante algo. Así nos lo muestra Platón en la propia boca de Hippias, cuando éste responde a la inquisición de Sócrates sobre lo bello:

“Lo bello, lo preciso, es saber, con arte y belleza, presentar ante los tribunales, ante el Consejo, ante cualquier magistratura con la que se haya de tratar algún asunto, un discurso capaz de persuasión, y llevarse, al retirarse, un premio no mediano, sino el mayor de todos, la propia salvación, la de su fortuna y la de sus amigos” (303e-304e).

Cualidades del carácter que ayudan a esta postura son la grandilocuencia que contribuye a impresionar al otro por la forma del discurso más que por el contenido, o la vanidad, que parece ser el incentivo de la búsqueda de reconocimiento social<sup>38</sup>. Platón quería mostrar esta diferencia de pensamiento y para ello dedica algunos diálogos en los que expone sus planteamientos, donde los sofistas ocupaban un papel protagonista junto a Sócrates. De esta forma, no sólo explicaba su propia forma de pensar sino que la opone a la mentalidad dominante en la que la sofística era la nota habitual.

Aunque nos volveremos a detener en el método de los sofistas cuando hablemos del concepto de diálogo en Platón, abordamos aquí los principales problemas que plantean en relación con la diversidad moral.

La preocupación de Platón por la verdad constituye el máximo punto de enfrentamiento con los sofistas. Principalmente por dos razones: representan el modelo opuesto a los planteamientos platónicos en la búsqueda de la verdad, mostrando su indiferencia por ésta, y sustituyéndola como fin de su oratoria por lo que más convenga en cada momento. En consecuencia, la virtud no es única ni

---

<sup>38</sup> Hippias, uno de los sofistas más afamados en aquella época, muestra claramente estas características en algunos de los diálogos en los que aparece: *Hippias Mayor*, *Hippias menor*, etc. Quizá sea discutible que estos sofistas fueran realmente tal y como los describe Platón, pues en ocasiones parece más factible que nos haya legado una descripción caricaturizada de ellos. En cualquier caso, ya sean descripciones exactas o deformaciones de la realidad, el filósofo ateniense nos muestra su rechazo a esta forma comprender la verdad y la vida buena.

permanente en el tiempo, sino que dependerá del interés personal. Además, el modelo de vida que Platón consideraba el más excelente se encontraba caricaturizado en los sofistas, pues aunque coincidían con los filósofos en su interés por el pensamiento y la conversación con los otros, su objetivo no era el mismo, con lo que era fácil confundir el mensaje que Platón quería transmitir. También era motivo de preocupación para el filósofo que los sofistas dedicaran gran parte de su tiempo a la enseñanza. Es sabido que eran considerados los primeros pedagogos pues se ocupaban de viajar de ciudad en ciudad transmitiendo el arte de la retórica a quienes les pagaban por ello. El modelo educativo socrático-platónico tenía una diferencia esencial con la sofística. El llamado primer maestro moral de Occidente (Barrio, 2009, p. 42; Alvira, 2003) fundador del espíritu universitario (Bloom, 1989) o “ejemplo central para la teoría y la práctica de la educación humanística en la tradición occidental” (Nussbaum, 2010) no enseñaba técnicas de persuasión sino que utilizaba metafóricamente la profesión de comadrona de su madre explicando que compartía tal profesión al ayudar a dar a luz a la verdad (147d-150d). Finalmente, Gorgias y Sócrates convienen en admitir que la persuasión que provoca la mera retórica no causa saber sino creencias, por lo que los que la usan no pueden ser llamados docentes, sino aquellos que convencen a los ignorantes de que es más sabio que ellos siendo él mismo ignorante.

La discusión mantenida con Calicles en el *Gorgias* nos descubre un poco más esta diferencia de posturas. Este sofista quizá sea más radical que los otros y posea un carácter más violento, pero a ojos de Sócrates es quien muestra con total claridad su desprecio por la filosofía y por ello le agradece su transparencia en contraposición a otros, que no son sinceros en su discurso a pesar de estar de acuerdo con tales ideas. Para Calicles, la filosofía es propia de la juventud y apropiada para la educación, pero dedicarse a ella en exceso y en edad adulta resulta perjudicial, pueril e, incluso, “digno de golpes” (485c-487a). Lo propio de los hombres es, según este sofista, salir a la plaza pública y no filosofar, pues esto los hace indefensos e inferiores. Por ello, recomienda prescindir de la filosofía y dedicarse a aspectos prácticos, pues aquella se encarga de lo insignificante mientras que éstos le proporcionan la vida, los bienes y la gloria. Contrapone, además, el modo de vida moderado propuesto por Platón al de satisfacción de los deseos como requisito para alcanzar la felicidad y la virtud, y afirma que quienes no pueden satisfacerlos, es decir, los débiles, proponen normas y leyes para que todos los repriman, a pesar de

que la restricción de las pasiones va en contra de la propia naturaleza: “¿Qué cosa puede haber más vergonzosa y dañosa que la moderación y la justicia?” (491d-493b). Sócrates responde con la semejanza del hombre con el tonel de agujeros y con el ejemplo de que según esta lógica, el hombre más feliz es aquel que tiene sarna y pasa toda la vida rascándose (494e-496b). Este modo de vida dependiente de los deseos no encaja en la visión de Platón al procurar un ideal tan variable como los deseos de cada individuo y las propias circunstancias por las que pasa cada persona que también varían a lo largo del tiempo.

Indudablemente, la concepción de la verdad como algo único y permanente encuentra un obstáculo importante en la máxima de Protágoras sobre el hombre como medida de todas las cosas. Para Platón, a través de Sócrates, esta tesis –que probablemente sea, junto al planteamiento de Heráclito, una de las primeras muestras del pensamiento relativista–, se contradice a sí misma y significa además el fin de la educación, pues, según ella, no es posible hablar en falso ya que si no hay más verdad que la que decida el individuo desaparece el criterio de falsedad. Así de contundente se muestra Platón cuando replica a uno de los sofistas: “Si nosotros no cometemos ningún error, ni en nuestros actos, ni en nuestras palabras, ni en nuestros pensamientos, entonces, ¡por Zeus!, si ello es así, ¿qué habéis venido a enseñar vosotros? ¿No os las dabais vosotros hace poco de ser los hombres más capaces de comunicar la virtud a quien quisiera aprenderla?” (285e-287b). Por otro lado, en el *Teeteto* asevera Platón que no es posible tener discípulos en la doctrina de Heráclito puesto que cada discípulo actúa según su propia inspiración espontánea independientemente de la sabiduría de los otros. Ante este panorama no es de extrañar que Critón desconfíe de los que dicen llamarse educadores –los sofistas– y su papel en la educación de sus hijos, llegando a dudar de la importancia que puede tener animar a alguno de sus descendientes al estudio de la filosofía. Sin embargo, Sócrates, cree firmemente en la educación y le advierte de que si bien la mayor parte de estos sofistas no son buenos en el oficio que dicen desempeñar, ello no implica que no merezca la pena considerar el objeto de estudio de la filosofía, pues en ella se encuentra la felicidad (278c-279d). Asimismo, resulta muy significativa la respuesta proporcionada por el sofista Dionisodoro quien le pregunta “¿hasta este punto chocheas?” (285e-287b), en un sentido que, como explica el traductor en nota a pie de página, se refiere al dios Cronos quien tras ser derrocado por su hijo Zeus representa aquello propio de otra época ajeno a las necesidades de las

circunstancias actuales. Este calificativo se repite de nuevo más adelante cuando Sócrates se niega a responder cuando no ha entendido bien la pregunta y se le apela que “tus maneras son de otra época ya” (294e-296a).

Es claro que el planteamiento de Protágoras resulta incompatible con la teoría de las ideas de Platón en la que éstas tienen un carácter inmutable y normativo que no cabe en la variabilidad del planteamiento sofista. Consecuentemente, el filósofo propone su teoría como alternativa al relativismo consistente en afirmar que el hombre es la medida de todas las cosas (385d-386e), y que por ello las cosas son lo que cada uno decida que sean variando la esencia de las mismas arbitrariamente. Según la visión de Protágoras, continúa Sócrates, no es posible admitir que hay hombres buenos o malos, razonables o irrazonables, pues ello dependerá del punto de vista particular. Tampoco podrán ser buenos o malos, si como diría Eutidemo no hay nada falso ni verdadero. En contraposición, Platón afirma que “las cosas tienen por sí mismas un cierto ser permanente, que ni es relativo a vosotros, ni depende de nosotros. Ellas no se dejan llevar de acá para allá, según el capricho de nuestra imaginación, sino que ellas existen por sí mismas, según su propio ser y en conformidad a su naturaleza” (385d-386). Es decir, que la naturaleza de las cosas es permanente y prescribe un modo de existencia determinado:

“Así, pues, los actos se realizan de acuerdo con su propia naturaleza y no según nuestra manera de ver u opinar. Por ejemplo, si nosotros vamos a cortar algún objeto, ¿hemos de cortar cada uno de ellos como nos agrada y con aquello que nos agrada? ¿Acaso no lo cortaremos queriendo cortar cada uno de ellos de la manera natural de cortar y de ser cortado, y con aquello que es naturalmente adecuado para cortar, y de esa manera conseguiremos lo que queremos y haremos aquello correctamente, siendo así que, haciéndolo contra la naturaleza, dejaremos de tender al fin y no llegaremos a nada?” (386e-388b).

En este mismo diálogo critica la concepción de Heráclito de que todo se encuentra en constante cambio. Aunque la intención de Platón no aparece del todo clara, todo parece indicar que constituye una mofa de los razonamientos que tratan de vincular todos los nombres con la naturaleza del objeto nombrado, pues la meticulosidad habitual de sus razonamientos contrasta con las burdas relaciones que establece entre los nombres y su supuesto origen (Samaranch, 1990). En el centro de esa burla incluye el planteamiento de Heráclito y a modo de ejemplo



pueden señalarse las asociaciones que hace entre capacidades como pensamiento al que califica como la “intelección del movimiento y del flujo” (410c-412a), el conocimiento es el “examen de la generación”, la intelección “el deseo de lo nuevo”, lo nocivo es “lo que daña al curso de las cosas” (417b-418b), atar y ligar es “siempre algo digno de reprobación”, de forma similar a obligatorio que “tiene el aspecto de ser una atadura (*desmós*) y un obstáculo del movimiento como si fuera hermano de lo nocivo” (418c-419c), “obligatorio, útil, provechoso, lucrativo, bueno, ventajoso, fácil, parecen ser una misma cosa; bajo nombres distintos, significan lo que *ordena* y que *va* es celebrado en todas partes; lo que *detiene* y ata es, por el contrario, reprobado en todas partes”. Además, la poca rigurosidad se observa en que más adelante (436b-437c) afirma lo contrario indicando que la palabra conocimiento significa “detención (*istesi*) del flujo”, y memoria “un alto (*moné*) en el alma”, etc. Sin embargo, la crítica más directa a la teoría del movimiento constante de Heráclito se muestra en las últimas líneas del diálogo cuando plantea a Crátilo si lo bello y lo bueno es bello y bueno siempre y en todo lugar, es decir, sobre la universalidad y permanencia de valores sobre lo bueno y lo bello. Objeta Platón que si algo tiene unas características y se encuentra en movimiento, al momento inmediato en que ha cambiado deberá tener en virtud de ese cambio otra serie de características y ello implica que no puede ser conocido por nadie pues no tiene un ser estable o estado determinado. Además, si el conocimiento cambia, deberá dejar de haber conocimiento y esto es aplicable al objeto de conocimiento, al sujeto conocedor e incluso a lo bello, el bien, etc. Es decir, según esta crítica a la teoría de Heráclito en la que cabe situar a los sofistas, debe haber cosas permanentes pues lo contrario sería el caos.

En el *Teeteto* Platón vierte de nuevo una crítica al ideal de Protágoras sobre la búsqueda de lo que resulta más práctico en un momento y lugar concreto en vez de acceder a lo permanente, así como del planteamiento de Heráclito sobre el cambio constante de las cosas. Comienza Sócrates preguntando a Teeteto sobre qué es la ciencia pero la explicación que obtiene del joven no satisface al maestro pues aquél responde a la pregunta enumerando algunas ciencias como las que él mismo estudia, geometría, astronomía, etc. Sin embargo, Sócrates le impele no a definir la ciencia por su objeto de tal forma que se refiere a una ciencia particular cuando lo que se trata de saber es qué es la ciencia en sí (146b-147d). Incluso lo ejemplifica diciendo que si trata de conocer qué es el barro no bastaría con decir que es aquello

que se utilizaría para construir vasijas sino que es una masa compuesta por tierra y agua. Así, encontramos en este modo habitual de proceder de Platón<sup>39</sup> la búsqueda de la unicidad en la pluralidad. A la segunda respuesta de Teeteto consistente en que la ciencia es sensación responde Sócrates que el fundamento de tal respuesta se encuentra en Protágoras y en su afirmación sobre que el hombre es la medida de todas las cosas, que indica que éstas no tienen un ser en sí sino que son algo diferente para cada individuo, el cual posee el criterio para la verdad o falsedad. De esta forma, sólo habría sensaciones de las cosas pero no cosas en sí, a cualquier cosa se podría atribuir cualquier característica y no sería siempre igual a sí misma. En consecuencia, nada es denominado correctamente pues al estar todo en cambio constante nunca hay verdad en la denominación tomada. En suma, el movimiento es la causa de todo, motiva el cambio en las cosas de un momento a otro y es asimismo generador de la diversidad.

Para Platón, cabe identificar al movimiento como un bien pues especialmente en la ciencia el ejercicio y el estudio promueven su avance y el aprendizaje. Ahora bien, objeta varios argumentos a esta forma de pensar: si las cosas no son verdad nada más que para cada individuo ¿cómo es posible considerar a nadie un sabio si cada uno tiene un criterio propio de lo que es un sabio? Y por otro lado ¿qué sentido tiene conocer las opiniones de los otros, es decir, entablar una conversación si cada argumento es justo para cada uno? Según dice Sócrates, para Protágoras el sabio es aquel que es capaz de hacer que las cosas parezcan lo que no son. Y resume su teoría de la siguiente forma: “la Verdad es tal como la he descrito: cada uno de nosotros es tanto medida de lo que es como de lo que no es. De ahí que haya una diferencia infinita de uno a otro, por la razón misma de que para uno es y aparece una determinada cosa y para otro, otra” (166b).

Una de las consecuencias más graves que se deducen de la teoría de Protágoras es la que Sócrates describe cuando compara al filósofo que trata de acceder a la verdad con aquel que piensa que no hay más verdad que la que él mismo piensa. Éste último, según afirma Platón es lo más parecido a un esclavo que no tiene tiempo para afrontar una búsqueda de algo que no existe y que va más allá de lo que realmente interesa, su propia persona. Y a este fin parecen deberse, por lo que únicamente se afanan por descubrir cómo satisfacer sus propias necesidades.

---

<sup>39</sup> Vid. Eutifrón (5d-6e).

### 1.5. ¿Es realmente Platón un monista moral?

Ahora bien, a pesar de que Platón sostiene que hay una vida moralmente superior a las otras, de ello no puede deducirse que sea la única buena posible. Los diálogos platónicos nos proporcionan varias razones para evitar calificar a este filósofo como monista moral y, por lo tanto, cabe encontrar en él algunos elementos sobre los que erigir una acción educativa en la que quepan varias opciones morales.

Si bien concibe la filosofía como la mejor vida, ello no implica que sea la única buena posible. Vimos como en el *Fedro*, Platón establece una categoría de formas de vida donde si bien el filósofo se encuentra en el escalafón más alto, no plantea una categorización dicotómica donde todas aquellas vidas que no se dediquen a la filosofía son consideradas malas. La escala nos indica que existe un orden en el que las diferentes formas de vida pueden ubicarse denotando en función del puesto que ocupen un mayor o menor valor.

Por otro lado, esto puede verse más claro en su organización de la ciudad perfecta. En su utopía cívica no todos los ciudadanos son filósofos, y ello, por varias razones. Primero, porque si así lo fueran sería el fin de la propia ciudad al no contar con nadie que realizara los trabajos necesarios para su sostenimiento. Si todos se dedican en exclusiva a la búsqueda de la verdad a través del pensamiento, no habrá nadie responsable de proporcionar los alimentos para que el pensamiento pudiera perdurar más de dos días seguidos. Segundo, no todos los individuos tienen las mismas capacidades para afrontar las mismas tareas, y en consecuencia lo más apropiado es que cada uno desempeñe un trabajo acorde a sus posibilidades.

Asimismo, no tiene sentido afirmar que para Platón sólo hay un modo de vida buena que trata de imponerse sobre las otras cuando concede un papel fundamental a la naturaleza humana, es decir, a las capacidades innatas del individuo que son las que le posibilitarán desempeñar uno u otro tipo de profesión. Uno de los requisitos que, según Parekh (2005), debe poseer el monismo moral es que conciba que exista una naturaleza humana común a todos los individuos que prescribe una única forma buena de existencia, con lo cual, ello *justificaría* la imposición de ese modo de vida sobre los otros. Este requisito no parece cumplirse en Platón pues entiende

que a la unicidad de naturaleza se suma la diversidad en su plasmación individual que a cada uno le indicará la profesión a la que debe dedicarse. Esta forma exclusiva de vida buena, reservada a unos pocos, puede observarse también en el mito de la caverna donde se nos muestra que no todos los individuos están preparados para conocer la verdad, puesto que quienes vuelven a la cueva tras haberla contemplado eran asesinados por quienes no habían salido de las sombras.

Además, aunque concede un papel importante a la educación no limitándose en exclusiva a atender la prescripción de la naturaleza, no todos los individuos pueden educarse para ser filósofos sino que se van seleccionando a medida que crecen otorgándoles diferentes tareas. Y aunque la educación puede modificar, según Platón, una mala naturaleza, salvo excepciones, no es posible la movilidad entre categorías: “Así, pues, la confusión y el intercambio mutuo de estas tres clases constituyen el mayor daño que puede inferirse a la ciudad y con razón deberían ser calificados de verdadero crimen” (434c), el mayor que cabe hacerle a la ciudad según continúa diciendo<sup>40</sup>.

En suma, puede decirse que admite diversidad de formas de existencia relacionadas con la ocupación de los ciudadanos. Es más, lo concibe necesario para el funcionamiento de la sociedad. Ahora bien, no admite que esa diversidad pueda ser vivida de cualquier forma, sino que establece una serie de virtudes que deben regir a cada sector de la población. Deriva estas virtudes de las partes del alma que asocia a su vez con filósofos, guardianes o militares y los artesanos o comerciantes. Razón, fortaleza y templanza son las referencias para cada una de las partes, mientras que la justicia será el fin último al que aspirar. Es decir, aunque concibe necesario diferentes formas de afrontar la existencia ello no implica la ausencia de una estructura social determinada. Su categorización de modos de vida tiene cierto reflejo en su modelo de ciudad perfecta donde los filósofos serán quienes ocupen también el puesto más alto mientras que los otros se situarán en escalafones inferiores. Esto puede apreciarse también en su descripción de la composición del alma humana y en su comparación con los estratos sociales. Es sabido que en ambas debe regir el intelecto sobre la fuerza y la satisfacción de los deseos (44d), pero de la misma forma que Platón no quiere una ciudad de filósofos, tampoco excluye la parte irascible y concupiscible del alma humana. Por el contrario, las

---

<sup>40</sup> Vid. también 374c donde afirma que esta dedicación tiene un carácter vitalicio.

considera parte necesaria de ella (70a). Así pues, entre las enfermedades que puede tener el hombre se encuentra una descompensación entre las proporciones del alma y el cuerpo, por lo que, se deben cuidar ambas cosas, lo físico y lo intelectual, practicando gimnasia y filosofía (88b).

A pesar de ello, la actitud de Platón hacia quienes no se dedican a la filosofía es más de tolerancia que de considerar realmente su valor. Es decir, el alma no puede vivir sin el cuerpo, pero ello sólo hasta la muerte donde prescinde de las dos partes inferiores del alma, que son mortales, y se queda con la racional inmortal. Algo parecido puede pensarse de los grupos sociales cuya ocupación no es la filosofía. Según el pensamiento platónico, pueden llegar a considerarse necesarios en vida y prescindibles tras la muerte. Son los que permiten al filósofo dedicarse a la mejor vida hasta el momento de la muerte. Algo parecido ocurre con el placer, aunque entiende que el placer es parte de la vida, entiende que son los placeres del alma los superiores mientras que los otros deben evitarse.

En consecuencia, aunque Platón no pueda considerarse un monista moral su planteamiento supone algunos obstáculos importantes para articular una actitud positiva hacia la diversidad moral.

En relación a su modelo educativo, si bien concede una importancia primordial a la educación, su principal preocupación es la realización de la naturaleza prescrita en cada individuo. Para él, cada individuo debe cumplir con su cometido y para ello es necesario de la ayuda de la educación. Sin embargo, no concibe que a través de la intervención educativa pueda producirse movilidad ascendente entre los grupos sociales que él considera prescritos, lo cual, nos llevaría a concebir una acción educativa que conduce hacia el ideal de vida de sólo unos pocos, aquellos, según él, capaces de dedicarse a la búsqueda de la verdad. Mientras, el resto deben ser educados en otras tareas para que cumplan con ellas adecuadamente.

La discusión sobre la unidad y diversidad es un asunto muy relevante en el pensamiento platónico. Trata de armonizar el dilema de Parménides y Heráclito sobre inmovilismo y el cambio constante adoptando una postura intermedia que permita la diversidad del ser. Sin embargo, aunque acepta la diversidad, continúa identificando la unidad, la permanencia y el inmovilismo por encima de la multiplicidad, el cambio y el movimiento. Para los filósofos, la más alta forma de

vida, ello constituye su objeto de estudio y se accede a ello mediante el conocimiento, reservando la opinión para lo mutable. Se muestra flexible con la aplicación de las leyes en las sociedades en una crítica al seguimiento ciego de las costumbres. Pero dicha flexibilidad no significa un cambio de principios dependiendo de cada situación sino que mantiene como criterio la búsqueda de lo bueno.

Finalmente, cabe destacar la posición adoptada por Platón ante el relativismo cultural. Adelantándose a otros filósofos posteriores –como Vico o Montesquieu– plantea la necesidad de conocer en profundidad aquello que se juzga criticando a quienes evalúan sin tener en cuenta todos los aspectos necesarios para ello, o quien lo hace de manera oportunista tomando el todo por la parte, en lo que parece una clara denuncia de los prejuicios culturales. Su intención de conocer tiene el objetivo de evitar el relativismo que indica que todo depende del lugar en que suceda así como de alcanzar un criterio universal que le permita decidir sobre la bondad de las acciones de cada lugar. Sin embargo, no debe dejar de señalarse la intolerancia religiosa que muestra con quienes no acceden a aceptar la existencia de los dioses griegos, para quienes establece castigos extremos.

De la oposición entre sofistas y filósofos pueden extraerse también algunas conclusiones interesantes que merece la pena comentar aquí. El elemento más destacable es la oposición ante la verdad. Mientras que Platón la situaba entre sus máximas preferencias, para los sofistas lo realmente interesante era convencer al otro de su propia postura. Lo que esta confrontación de modelos nos muestra es un debate que sigue abierto veinticuatro siglos después y que se encuentra presente en el centro de la discusión sobre la educación intercultural, a saber, la dicotomía relativismo-universalismo. La postura de Platón es claramente opuesta al relativismo de los sofistas pues representa principios contrarios a gran parte de su teoría. Además, es significativa su deducción de que en el relativismo no es posible la educación, a pesar de que éste parece ser el oficio de los sofistas.

## 2. La diversidad moral en Aristóteles<sup>41</sup>

### 2.1. Política o filosofía. Cierta diversidad en la vida buena

Se observa en Aristóteles una mayor claridad en la existencia de varios modos de vida buena que en su maestro Platón. Pues si para el ateniense la búsqueda de la verdad constituía la mejor vida de la que derivaban otras menospreciadas, para el estagirita la política era de tal importancia que se situaba prácticamente en lo más alto de su graduación de formas de afrontar la existencia. Es cierto que en algún momento identifica a la vida contemplativa como la mejor, pero la política no se encuentra lejos de ésta y se considera absolutamente una vida digna de ser vivida por el hombre que contribuye a alcanzar el fin prescrito en su naturaleza. No obstante, si bien no podía hablarse de una dicotomía en el pensamiento platónico, Aristóteles es más tajante en la demarcación de la existencia propiamente humana y la que puede considerarse puramente servil. Así lo recoge en la *Ética a Eudemo* cuando afirma que sólo un modo de ser servil elegiría una vida en la que se prescindiera del conocer y se dedicara en exclusiva al alimento y al amor, ya que “es evidente para el que hiciera tal elección no habría ninguna diferencia entre haber nacido bestia u hombre” (1215b, 35- 1216a, 1). En efecto, únicamente estas dos primeras, a saber, la filosófica y la política, son ocupaciones que realizan la naturaleza humana, mientras que frente a ellas, se sitúan un conglomerado de modos de vida que reúne a artesanos, comerciantes y esclavos.

El hecho de que en el Liceo no creara una única escuela dedicada a los más brillantes, sino que se preocupara también de los menos dotados mediante un grupo diferente del otro formado por quienes eran más peritos en asuntos filosóficos complejos, así como la escritura de dos tipos de textos, esotéricos y exotéricos, también de diferente grado de dificultad, parecen mostrar su apertura a varias formas de vida buena. Esto puede apreciarse en sus obras sobre ética y política. La *Ética a Nicómaco* tiene el objetivo de determinar el fin vital del hombre y afirma que este no es otro que la felicidad, la cual, no es alcanzable directamente sino que requiere de cierta actividad para acceder a ella. Esta actividad puede ser de dos tipos: la vida contemplativa o la política. No puede negarse que Aristóteles no

---

<sup>41</sup> Como en Platón, sigo en el peripatético la numeración que utiliza en sus obras para referirme a ellas, de las cuales he estudiado las siguientes: *Ética a Nicómaco*, *Ética a Eudemo*, *Política*, *Metafísica*, *Tópicos* y *Argumentos Sofísticos*.

sea explícito en su preferencia por la dedicación a la filosofía pues al final de este libro así lo afirma sustentando su predilección en la idea de la autosuficiencia, que tanto protagonismo ocupa en su pensamiento. Según él, la vida teórica es más autárquica que la vida del justo, el valiente o el moderado, pues estos requieren de los otros para actuar bien, mientras que el sabio es capaz de actuar en soledad y aunque pueda estar con otros, es el que menos los necesita. El liberal necesita riquezas para serlo, el valiente requiere fuerzas, etc. mientras que el que contempla no requiere nada para contemplar sino que lo demás le estorba (1177a-1155b).

Sin embargo, parece existir cierta contradicción entre el mensaje explícito aristotélico sobre la mejor vida y lo implícito de sus textos. A saber, si bien concibe la filosofía por encima de la política, la comparación entre las líneas que dedica a una y otra parecen indicar que es la segunda la que merece ser atendida en mayor medida. Los propios tratados éticos, que representan la primera vez en la historia en que la ética se aborda como materia ética filosófica (Martínez Manzano, 2007), no se ocupan mayoritariamente de la vida intelectual, incluso a pesar de que abordan las virtudes dianoéticas, sino que su principal preocupación es la virtud ética. Además, dice Aristóteles que la primera es la vida propia del hombre pues es la que pone en funcionamiento su parte más propia y excelente “y sería absurdo que un hombre no eligiera su propia vida sino la de otro. [...] lo que es propio de cada uno por naturaleza es lo mejor y lo más agradable para cada uno. Así, para el hombre, lo será la vida conforme a la mente” (1178a, 1-10). Y no obstante, como el propio estagirita asevera también, el ser social es igualmente constitutivo del hombre (1169b, 15-20), aunque si bien no cabría identificarlo como lo más excelente, es necesario para alcanzar la perfección que, como explica en la *Metafísica* es aquello que “no carece de ninguna parte de su magnitud natural” (1021b 20-25).

Ciertamente, la definición del propio Aristóteles del ser humano como un animal social parece apuntar también en esta dirección, junto con la concepción de la ciudad como el lugar por excelencia del desarrollo humano y el contexto propicio para alcanzar la felicidad. Es decir, el peripatético no aboga por el aislamiento social del hombre sino que es partidario de la vida en comunidad. La pretendida autosuficiencia se encuentra aquí en entredicho pues reconoce que el individuo no podría sobrevivir ni dedicarse a la contemplación sin los otros. Esto ya lo observamos en Platón quien concebía la ciudad como el engranaje perfecto en el



que cada escalafón social desempeña una función que posibilita el funcionamiento social. Sin embargo, en su discípulo la diferenciación entre clases sociales y la alabanza y condena hacia unos y otros es más acusada hasta el punto de justificar la esclavitud como la institución necesaria socialmente para posibilitar a algunos disfrutar de la mejor vida, ya sea la contemplativa o la política. Las tareas serviles propias de los esclavos y las productivas, específicas de los artesanos y los comerciantes, tienen para Aristóteles un carácter instrumental cuyo valor no es comparable con el de aquellas actividades que tienen un fin en sí mismo (Marín Ibáñez, 1989) como la filosofía o la virtud ética, lo cual, era consecuencia de su diferenciación entre la praxis y la poiesis que establecían dos categorías de existencia humana.

Según él, el mejor fin es el que se elige por sí mismo y no por otro fin. Este fin es la felicidad, pues aunque la virtud, los honores y los placeres los deseamos por sí mismos, en el fondo lo que se desea es la felicidad. Además, la felicidad es lo que nos hace no necesitar nada más, es decir, a lo que el hombre accede y entonces no requiere de otra cosa. Ahora bien, ¿qué debe hacer el hombre para alcanzar la felicidad, es decir, para conseguir llegar a su fin? De la misma forma que el zapatero encuentra su fin en hacer zapatos, ¿qué es lo propio del hombre? No puede ser el mero vivir, pues eso también es propio de las plantas, y tampoco el alimentarse, pues ello corresponde asimismo a los animales. Lo propio del hombre está en el uso de la razón, y lo propio del hombre bueno es el uso de la razón conforme a la virtud. Si el hombre actúa conforme a la virtud, alcanzará la felicidad. Y en ello, la cuestión de la actuación es fundamental, pues no es suficiente con poseerla sino que hay que practicarla<sup>42</sup> ya que el que gana en los Juegos Olímpicos no es el más fuerte o bello, sino el que lo demuestra compitiendo. Así, el que actúa es el que puede ser feliz. Este aspecto tiene también su relevancia para la cuestión de la importancia de la vida política virtuosa como se observa en la crítica social que Aristóteles realiza denunciando la tendencia de algunos contemporáneos a mirar a la filosofía sin atender a la práctica de la virtud, en palabras del peripatético:

“la mayoría no ejerce estas cosas, sino que, refugiándose en la teoría, creen filosofar y poder, así, ser hombres virtuosos; se comportan como los enfermos que

---

<sup>42</sup> “nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles” (1103a, 30-35).

escuchan con atención a los médicos, pero no hacen nada de lo que les prescriben. Y, así como estos pacientes no sanarán el cuerpo con tal tratamiento, tampoco aquellos sanarán el alma con tal filosofía” (1105b, 10-20).

En suma, el modelo teórico representado en Aristóteles y el político encarnado en figuras como la de su discípulo Alejandro nos muestran cierta diversidad en el concepto aristotélico de la vida buena.

## **2.2. La plenitud de la naturaleza humana restringida a unos pocos**

El estagirita encuentra en estas formas de vida la realización de la potencialidad de la naturaleza humana, el cumplimiento de un proyecto inscrito en el hombre de manera innata que debe realizarse para alcanzar su plenitud. Un proyecto que no determina su actuación, sino que posibilita diversos comportamientos entre los que se encuentra el ejercicio de la virtud y le da el sustento donde éste puede aparecer (1103a, 15-30). Esta libertad es la que hace al individuo susceptible de educarse (1337a), lo que resulta conveniente que ocurra desde la infancia para que el niño adopte hábitos adecuados de conducta que le acerquen a la virtud y le aparten del vicio, complaciéndose en lo bueno y evitando contrariarse ante el dolor que en ocasiones implica elegirlo (1104b, 5-15). Como describe la virtud de manera práctica, es decir, que no es bueno el que la conoce sino el que la practica, entiende que para que el comportamiento sea virtuoso es necesaria la adquisición de hábitos, lo cual debe hacerse a través de la educación y ésta, a su vez, regulada por las leyes. Admite que hay ciertas naturalezas mayormente predispuestas a la virtud, pero son escasas por lo que es necesaria la intervención externa para que amplíen las posibilidades de que los individuos actúen virtuosamente. Esta educación no debe restringirse a los jóvenes sino que debe mantenerse “para toda la vida” (1180a, 1-5), castigando a los desobedientes y desterrando a los incurables. En consecuencia, atribuye a la educación la responsabilidad de la vida buena en los hombres. Es una educación con un carácter obligatorio e incluso forzoso, pues sólo de esta manera se doblega la rebeldía humana basada en la tendencia al vicio. Además, esta fuerza es cobrada en la ley más que en los hombres o los propios padres, pues contra estos es posible la desobediencia, pero la ley es mayormente respetada. Así, critica que ninguna ciudad excepto Esparta se ocupó de la educación públicamente como

corresponde según Aristóteles. Ahora bien, aunque debe ser una obligación pública, resulta más efectiva que tenga una dimensión individualizada, pues es de esta forma como se determina lo que mejor conviene a cada individuo para alcanzar la virtud (1180b, 10-15). Cada especie tiene una virtud diferente en función de su naturaleza que hace bueno al individuo. De esta forma, el caballo encuentra su virtud corriendo y llevando al jinete, mientras que el hombre debe atender a la suya propia.

Según esto, Parekh (2005) acierta al encontrar un vínculo entre naturaleza humana y moral en el pensamiento aristotélico. Sin embargo, son varias las objeciones que cabe hacer de nuevo al planteamiento del teórico político. Para él, la naturaleza humana en cuanto que humana atañe a todos los individuos estableciendo una forma de vida determinada con carácter universal. Sin embargo, la antropología aristotélica no sustenta esta visión.

Por un lado, su acentuado aristocratismo restringe la vida buena a un reducido número de individuos. Sólo ellos son capaces de hacer realidad la naturaleza humana, mientras que el resto deben dedicarse a otros menesteres no ya inferiores, como diría Platón, sino indignos del ser humano. Y aunque define al ciudadano comparándolo con el marino, del cual dice que hay muchos tipos que ejercen diferentes funciones (piloto, remero, etc.) pero que todos ellos comparten un objetivo común que los hace ser considerados marinos, la diversidad de tareas en la comunidad política no se extiende a las actividades productivas y artesanales. Y ello, como imperativo moral, pues de otra manera no sería posible que quienes pueden dedicarse a la vida buena, así lo hagan. En efecto, únicamente quienes se dedican a la virtud pueden ser considerados ciudadanos y por ello deben excluirse obreros, comerciantes y campesinos pues estos se encuentran tan afanados en sus tareas que no tienen tiempo libre para la virtud: “la clase obrera no forma parte de la ciudad ni ningún otro tipo de personas que no sean artesanos de la virtud” (1329a). La razón que expone Aristóteles es que para alcanzar la felicidad es necesaria la virtud, por lo que la ciudad que aspire a la felicidad debe contar con miembros que posean la virtud, y aunque reconoce la necesidad de que los artesanos, obreros, esclavos, etc. habiten la ciudad, no les considera parte de ella.

Por otro lado, vincula la virtud a una ciudadanía nacionalista. No sólo los ciudadanos son dignos de buscar la vida buena, sino que lo son únicamente los

ciudadanos griegos, pues la naturaleza humana de unos no es la naturaleza humana de otros. Al identificar en la *Política* el hombre bueno con el buen ciudadano<sup>43</sup> excluye de la posibilidad de acceder a la vida buena a quienes no son ciudadanos, es decir, artesanos, metecos, esclavos o extranjeros, pues estos no pueden dedicarse a la vida de virtud ni a la contemplación. Además, vincula de esta forma la naturaleza humana y la posibilidad de ser buenos a una condición más allá de la voluntad del propio individuo como la nacionalidad, o algún acontecimiento extraordinario como las revoluciones contra los tiranos que convirtieron a extranjeros en ciudadanos, pero que, incluso estos casos son calificados por Aristóteles como ciudadanía injusta. De esta forma, la naturaleza humana, según Aristóteles, no prescribe una única forma de existencia sino que depende de las condiciones que el individuo haya tenido que vivir, de su oficio, de su nacionalidad, etc. para poder dedicarse a la virtud. Por ello, es erróneo afirmar que se trata de una extensión universal de un único modo de vida. Al contrario, Aristóteles reservaba esta vida a unos pocos privilegiados, quienes podían disfrutar de ello gracias al servicio prestado por los otros, al sacrificio de sus vidas a actividades menores como la productiva o la servil. Para Aristóteles no había una vida buena sino varias, pero estas eran restringidas a quienes tenían la oportunidad de vivirlas. No se trataba de una mera cuestión de voluntad individual, sino de posibilidad.

Otro efecto perverso de este concepto arbitrario de la naturaleza humana se encuentra en lo que atañe a las relaciones con los extranjeros. Para el estagirita, las leyes tienen como fin ineludible que unos pueblos dominen a otros de acuerdo con las capacidades naturales que poseen. A pesar de que reconoce la posibilidad de existencia de situaciones injustas en las que el sometimiento es despótico y donde no se debe buscar para los otros lo que no se querría para uno mismo, pues “no es misión del médico ni del timonel persuadir o forzar, en el caso de aquél, a los pacientes, y en el de éste, a los marineros” (1324b), y admite que son los pueblos con potencial para dominar quienes apoyan esta visión “los escitas, los persas, los tracios y los celtas” (1324b), explica que se trata de una situación inherente al gobierno de la ciudad, un mal menor que debe asumirse y que encuentra la justificación de tal sometimiento en las diferentes naturalezas humanas que

---

<sup>43</sup> Si bien admite que es posible encontrar buenos ciudadanos y malos hombres, esta divergencia alude a que el buen ciudadano se entiende de manera relativa al régimen político concreto donde realice su ciudadanía. Pero cuando se refiere al buen ciudadano en sentido absoluto, es decir, al buen ciudadano del mejor régimen, la aristocracia, ambos coinciden.

prescriben la tarea de ser dominador o dominado, de la misma forma que únicamente es *natural* la caza de animales. Tampoco es baladí que utilice como argumento para considerar a los bárbaros merecedores de ser sometidos, el hecho de que ignoren la necesidad social de establecer clases de amos y esclavos, gobernantes y súbditos según la naturaleza humana en una relación de mutua necesidad. Al situar a la mujer y al esclavo en el mismo grupo, los bárbaros, según Aristóteles, demuestran que “carecen del elemento gobernante por naturaleza” (1252b), es decir, que su naturaleza es diferente. Para el peripatético esto justifica la afirmación de los poetas, y que él mismo cita, en la que se considera justa la dominación griega de los pueblos bárbaros, pues deben ser considerados esclavos, aunque se atisba alguna dificultad en esa diferenciación natural griegos-bárbaros pues dice “como si por naturaleza fuera lo mismo bárbaro y esclavo”, es decir, el subjuntivo indica un supuesto, no una realidad.

### **2.3. De lo particular a lo universal**

Otro de los aspectos del pensamiento de Aristóteles que se encuentra en relación con nuestro tema alude a la cuestión de la universalidad-particularidad de las normas morales. Aunque quizá el estagirita no muestra una postura tan opuesta al relativismo como hacía Platón, escenificando en sus diálogos el enfrentamiento con los sofistas que defendían esta postura, tampoco el gran discípulo deja dudas de su posición.

*La Ética a Nicómaco* define la virtud como un “modo de ser selectivo” (1106b, 35-40), es decir, una manera determinada de comportarse que excluye a otras. En efecto, la virtud identificada como el punto medio entre dos vicios no permite aceptar como buena cualquier forma de ser sino aquella que reúna una serie de condiciones determinadas. Ahora bien, a diferencia de su maestro, Aristóteles concede una mayor importancia a los aspectos contextuales para determinar si la acción es virtuosa o no. Si bien concibe como norma general el término medio como lo más deseable, entiende que dependiendo de la virtud este se acercará en mayor medida a uno u otro extremo. Por ejemplo, la valentía cabe situarla entre la cobardía y la temeridad, pero está más cerca de la segunda pues esta ya posee algo

de valentía aunque cae en el exceso, mientras que la otra carece por completo de la virtud. Además, puesto que es más común ser cobarde que temerario, la virtud debe oponerse en mayor medida al vicio más peligroso para el hombre (1234b, 5-15)<sup>44</sup>. Así pues, propone que esta identificación de los vicios más peligrosos depende de la interpretación en cada situación concreta y de las inclinaciones que varían entre cada individuo.

Junto a ello, plantea un criterio flexible de evaluación pues entiende que no es fácil determinar el punto medio y admite que podamos separarnos ligeramente de él, siempre que el alejamiento no sea excesivo. Y en relación a en qué medida cabe censurarlo, es decir, cuáles son los límites, reconoce las dificultades de la razón para determinarlo pues “tales cosas son individuales y el criterio reside en la percepción” (1109b, 20-25) y más adelante, en relación a la voluntariedad o involuntariedad de las acciones dice que “No es fácil establecer con palabras cuánto y cómo un hombre debe desviarse para ser censurable, pues el criterio en estas materias depende de cada caso particular y de la sensibilidad” (1126b, 1-5).

La virtud de la prudencia, concebida como “el modo de ser racional, verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno para el hombre” (1140b, 15-25) que nos permite adecuar nuestro comportamiento a las circunstancias, flexibiliza el criterio normativo universal. La prudencia implica deliberación y ello significa que se ocupa de cosas que pueden ser de otra manera. La recta deliberación pone atención en lo mejor para el hombre, y no sólo en lo universal sino también en lo particular, pues es práctica (1141b, 1-25). Por otro lado, entiende que la prudencia no les es posible a los jóvenes sino sólo a los adultos pues es accesible a través de la experiencia (1142a, 10-20), es decir, mediante el conocimiento de lo particular, de lo concreto.

Esta flexibilidad se observa también en su noción de felicidad, de la cual afirma que aunque todos acuerdan que el fin de los individuos no es otro más que ella, su definición resulta problemática, pues cambia de persona en persona dependiendo de su situación e incluso en una misma persona a lo largo del tiempo “una misma persona opina cosas distintas: si está enferma, piensa que la felicidad es la salud; si es pobre, la riqueza” (1095a, 20-25). Y también es sensible a las circunstancias y al lugar en relación a la determinación de la mejor forma de gobierno, que no se trata

---

<sup>44</sup> Otro ejemplo de esto puede ser la liberalidad, que se encuentra más cercana a la prodigalidad que a la avaricia, y a la vez es más común esta última que aquélla.

de una sino de tres, monarquía, aristocracia y democracia. Su sentido realista ajeno a lo utópico le lleva a huir de la búsqueda de un estado ideal prefiriendo optar por el más adecuado dependiendo de las condiciones sociales (Marín Ibáñez, 1989), puesto que no es posible encontrar una fórmula común, debemos conformarnos con lo más común.

Pero quizá su separación más notable del pensamiento platónico en relación a esta cuestión se encuentre en su crítica al concepto de idea y, en particular, a la idea del bien como externo a las cosas particulares, lo que califica como “palabras vacías y metáforas poéticas” (991a, 20-25). En el libro XIII de su *Metafísica* explica que la motivación de esta teoría encuentra su origen en el planteamiento de Heráclito sobre el constante movimiento de las cosas sensibles la cual impediría toda ciencia a menos que hubiera otras naturalezas estables aparte de aquellas. En contraposición, Aristóteles piensa que el bien visto de forma única no puede ser universal en la medida en que cabe un bien de cada una de sus categorías. De manera similar al ser, el bien tiene muchas acepciones, pues se encuentra en las diferentes categorías del ser: “en la sustancia, como intelecto y Dios; en la cualidad, como lo justo; en la cantidad, como la moderación; en el tiempo, como la oportunidad; en el movimiento, como maestro y discípulo” (1217b, 25-35). Asimismo, no hay una única ciencia que se ocupe del bien descrito por cada una de estas categorías, puesto que la moderación y la oportunidad no son lo mismo en lo que respecta a la salud, lo cual sería objeto de la medicina, que lo que representan en la guerra. En tercer lugar, advierte de que una idea del bien por encima del bien común de dos elementos no implica que sea más bien que el propio bien de las cosas mismas al ser eterno y separado de las cosas, pues como afirma con un ejemplo claro “lo que es blanco durante días no es más blanco que lo que lo es un solo día” (1218a, 10-15). Además, no puede decirse como hacia Platón que el bien participa en las cosas buenas pues entonces no habría especies de bienes en sí mismos, ni cabría encontrar bienes diferentes como en realidad las hay: “las nociones de honor, prudencia y placer son otras y diferentes, precisamente, en tanto que bienes; por lo tanto, no es el bien algo común en virtud de una idea” (1096b, 25-30).

Por consiguiente, no considera importante tener que conocer el bien supremo separado de las cosas y en sí mismo para alcanzar otros bienes, y lo ejemplifica con las ciencias, pues en ellas lo que se busca es lo que les falta y no el bien supremo, ya

que éste no ayuda al tejedor a ser mejor tejedor o al médico a atender mejor a sus pacientes. Esto es así porque el médico no quiere saber lo que es la salud en general sino la salud del paciente concreto que tiene ante él. De esta forma, aunque el bien es el fin de todas las cosas, cada uno tiene un fin, por lo cual, cada uno tiene un bien diferente a los otros, para la medicina es la salud, para la arquitectura la casa, etc.

La virtud para Aristóteles no puede definirse como lo hacía Platón de una forma estática y absoluta, sino que requiere saberse más información de la situación determinada, debe ser contextualizada: “no la definen bien, porque se habla de un modo absoluto, sin añadir «como es debido», «como no es debido», «cuando» y todas las demás circunstancias” (1104b, 25-30). Comprende incluso que las diferencias y variaciones existentes en las cosas justas hagan pensar que lo justo no es producto de la naturaleza sino que es mera convención (1094b, 15-20). Y plantea que resulta forzoso abordar la verdad de modo “tosco y esquemático” por las dificultades existentes en el establecimiento de leyes generales en torno a las acciones regidas por la virtud debido a que “ésta no cae bajo el dominio de ningún arte ni precepto, sino que los que actúan deben considerar siempre lo que es oportuno, como ocurre en el arte de la medicina y la navegación” (1104a, 5-10).

Ahora bien, esta atención a la particularidad no le conduce a excluir la idea de universalidad y así lo evidencia en su enumeración de virtudes que pretende ser una normativa con carácter universal (Martínez Manzano, 2007). Aristóteles propone adaptar a las circunstancias concretas la idea del bien, define las virtudes como lo que se debe y ello depende del momento, lugar, la persona, etc. es decir, de las categorías del ser. Por ejemplo, al hablar de la magnificencia establece que dependiendo de quién se trate el gasto puede ser considerado fastuoso o adecuado, a saber, si se trata de un ser querido el que se casa el dinero debe ser mayor que si quien se casa es un sirviente (1233b, 5-10). Pero ello no implica que el bien dependa completamente de cada momento y lugar sino que debe tenerlos en cuenta, pues la magnificencia no deja de ser una virtud definida, con unas características concretas que la diferencian de las otras. Además, aunque establece que en ocasiones el punto medio tiene unos límites a los que hay que ajustarse con cierto margen, no todas las disposiciones son aceptables en ciertos grados sino que por sí mismas son negativas.



Asimismo, distingue dos niveles de normas: naturales y legales. Las primeras son independientes de la opinión de los individuos y deben darse en todo lugar, mientras que las segundas se establecen sobre aspectos particulares y tradiciones locales. A pesar de su actitud comprensiva, es crítico con quienes afirman que las primeras no existen creyendo que lo justo cambia como lo hacen los sistemas políticos. Es decir, considera que si bien las condiciones contextuales deben tenerse en cuenta ello no implica que todo dependa exclusivamente de la situación concreta. Esto puede apreciarse también en su concepción de la justicia absoluta, de la cual, reconoce sus limitaciones no en cuanto justicia sino en cuanto absoluta, debido a su incapacidad de adaptarse a todas las situaciones y abarcar todos los casos y circunstancias que los determinan. Identifica la equidad como la corrección de la justicia universal, pero no propone suprimir ésta sino acompañarla de aquélla. Es decir, la universalidad, a pesar de sus limitaciones no deja de tener vigencia sino que la adquiere en mayor medida con el complemento de la equidad. En sus palabras “lo equitativo: una corrección de la ley en la medida en que su universalidad la deja incompleta. (1137b, 25-30). Asimismo, concibe al gobernante necesario en la medida en que las leyes son limitadas y no pueden cubrir todos los supuestos, por lo que se requiere de la introducción del agente deliberador, el cual, a su vez, necesita de unas leyes que contrarresten su tendencia a la satisfacción de sus pasiones naturales, incluso cuando éste posea en alto grado la virtud.

Aristóteles combina la mirada a la realidad con el pensamiento especulativo. Marín Ibáñez (1989, p. 212) lo aprecia de manera clara:

“la conjugación de lo empírico y lo racional (...) es modélica, su vasta consulta a la experiencia, que aparece en el conjunto de las obras que se designan bajo el término genérico de Físicas, así como las que se refieren al mundo social y político. Pero esta ambiciosa recogida de materiales, esta cuidadosa consulta a la realidad y el análisis pormenorizado de los hechos, es sólo el punto de partida en un ambicioso esfuerzo intelectual que va profundizando a través de la matemática, del conocimiento científico, hasta rematar en un impresionante sistema filosófico”.

Concibe necesarios varios tipos de conocimientos: la experiencia tiene carácter individual y nos permite conocer lo concreto; la técnica se dirige hacia lo general y lo común y el arte nos permite dar razón de las cosas; por último, la sabiduría no tiene como objeto lo cambiante sino lo permanente y sólo es poseído en su totalidad por Dios, accediendo el hombre a él solo en algunos momentos, y en su búsqueda consiste la filosofía. Afirmar en su *Metafísica* que el conocimiento de lo universal sin el contenido particular constituirá un fracaso en la acción que se propone, pues ésta se dirige hacia lo concreto. Sin embargo, la sabiduría se ocupa de las primeras causas y principios, y el sabio es aquel que no sólo sabe hacer sino que conoce las causas de las acciones y es el que puede enseñar (García Amilburu, 2003). El conocimiento de las cosas universales es el más difícil al estar alejadas de los sentidos, pero a la vez este conocimiento es el más exacto pues no depende de muchos principios sino de pocos. Asimismo, este conocimiento es superior a los otros pues nos indica “el fin por el que debe hacerse cada cosa. Y este fin es el bien de cada una, y, en definitiva, el bien supremo en la naturaleza toda” (982b, 5-10). Junto a ello, su ausencia de utilidad para otras cosas que no sea ella misma implica que sea la única ciencia libre, en comparación con el hombre libre que no sirve a otro sino a sí mismo. Esto lo demuestra también el hecho de que surgiera cuando el hombre tenía casi todas sus necesidades cubiertas.

Por otro lado, explica que el sentido de lo universal es lo que nos singulariza como seres humanos. En el hombre se contraponen, en ocasiones, dos premisas: por un lado, la universal que nos transmite un conocimiento u opinión general – debe evitarse probar lo dulce– mientras que la particular nos refiere al caso concreto –lo dulce es agradable y esto es dulce–. “Por este motivo, los animales no son incontinentes, porque no tienen ideas universales, sino representación y memoria de lo particular” (1147a-1147b).

Varias formas de gobierno buenas y diferentes percepciones de la felicidad no implican que todas las formas de gobierno ni todas las formas de existencia sean buenas, pues hay malos regímenes políticos, como la tiranía o la oligarquía y el enfermo no alcanzará la felicidad si busca la enfermedad en vez de la salud.

Aristóteles explícitamente considera que la negación de lo universal lleva en sí mismo el germen de su destrucción “Pues el que dice que todas las cosas son

verdaderas hace verdadera incluso la proposición contraria a la suya, de suerte que hace a la suya no verdadera (pues la contraria niega que ésta sea verdadera), y el que dice que todas las cosas son falsas, también a sí mismo se proclama falso" (1012b, 15-20). Además, suprime al individuo como la referencia absoluta de todo juicio sobre la realidad afirmando que aunque las cosas sensibles nos pueden parecer de una determinada manera, ello no depende del opinante. "tú no eres blanco porque nosotros pensemos verdaderamente que eres blanco, sino que, porque tú eres blanco, nosotros, los que lo afirmamos, nos ajustamos a la verdad" (1051b, 5-10).

### 3. La diversidad moral en Agustín de Hipona<sup>45</sup>

#### 3.1. Contexto de diversidad, cruce de culturas

Como es sabido, comprender adecuadamente el pensamiento de todo filósofo exige a su vez conocer el contexto histórico y cultural en el que vivió, pues ello ayudará al lector a captar mejor el sentido de la obra y las motivaciones del autor. En Agustín, este precepto adquiere una relevancia singular como lo muestra el hecho de que algunas de sus obras más importantes se encuentren profundamente contextualizadas, pues mantienen fuertes vínculos con las circunstancias que rodeaban al pensador africano. En efecto, el carácter autobiográfico de gran parte de las *Confesiones* no puede prescindir del entorno cercano, las vivencias íntimas y las relaciones familiares y sociales del autor; *La Ciudad de Dios* encuentra su principal motivación en la situación del Imperio Romano que se encontraba en decadencia en el siglo V de nuestra era y en su culpabilización al cristianismo, por parte de los paganos, de dicha decadencia al promover el abandono de sus antiguos dioses; mientras que muchas otras obras tenían como objeto discutir algunas de las doctrinas religiosas y filosóficas del momento: *Contra académicos*, *Apologéticos*, *Del libre arbitrio*, *De moribus*, etc.

Así pues, no puede pasarse por alto el contexto de diversidad y cruce cultural en el que nació, se educó y vivió Agustín. Uno de los pocos padres y doctores de la Iglesia, era africano, particularmente de Tagaste, en la actual Argelia, “hijo de aquella África romanizada y cristianizada del siglo IV, sembrada de herejías, donde conviven fuerzas religiosas diversas, animadas de una pasión extraordinaria” (Marías, 1975, 109). Durante su vida, aunque fue inicialmente bautizado siguiendo el catolicismo profesado por su madre, perteneció posteriormente a la secta oriental del maniqueísmo que combinaba elementos cristianos, gnósticos y de la religión persa mazdeísta de Zoroastro que tuvo influencia también en occidente. Tras ello,

---

<sup>45</sup> Para facilitar la lectura, y dado el sistema de numeración de las obras de Agustín, utilizaremos abreviaturas respecto al texto citado, tal y como se describe a continuación. Debido a la extensísima producción de este autor, no hemos abarcado en este trabajo todos sus textos, pues ello constituirían varios trabajos monográficos (Cfr. Mujica, 2010). Por ello, nos hemos centrado en sus obras más importantes y cuya temática se encuentra en relación con los conceptos aquí estudiados, a saber, *Las Confesiones* (CF); *La Ciudad de Dios* (CD); *El Maestro* (DM); *Contra académicos* (CA); y *Del libre arbitrio* (DLA).

y debido al contacto con diversas figuras importantes del maniqueísmo –Fausto– y del cristianismo –Ambrosio– se convierte para ser ordenado más tarde sacerdote y, finalmente, obispo de Hipona.

Su profesión de maestro de retórica fue también un aliciente para su tendencia a la interacción y confrontación de puntos de vista diferentes. Y esto, junto a su condición de converso, conocedor de otras doctrinas que incluso algunas de ellas él mismo había profesado, le llevó a convertirse en un prolijo polemista y adversario dialéctico de las múltiples herejías que amenazaban al cristianismo por aquella época como el arrianismo, el nestorianismo, el pelagianismo o el maniqueísmo, y otras doctrinas como el debilitado y casi superado paganismo.

En definitiva, en palabras de Antuñano, cabe concebir a Agustín como “un crisol en el que se funden diversas tradiciones del mundo antiguo” (2012, p. 14), cuya pluralidad de fuentes no son únicamente las filosóficas provenientes de los griegos, los romanos, los cartagineses o de la propia Jerusalén, sino que se extienden también al ámbito religioso:

“Incluso su carácter cristiano es plural: a través de san Ambrosio hunde una raíz en el cristianismo platónico que le lleva hasta Orígenes y la tradición alejandrina; su extracción africana le conecta con la teología contundente de san Cipriano, Tertuliano y Lactancio, y por ellos recibe el influjo de la tradición asiática de san Ireneo, san Justino y san Ignacio de Antioquía. Vive piensa y trabaja en un mundo muy diversificado: la Roma de su tiempo, Milán y el norte de África no son entonces bloques monolíticos de una cosmovisión única, pues la unidad del paganismo imperial ya estaba rota desde hacía tiempo, y todavía no se vivía en esos lugares una unidad cristiana tan sólida como la que ya augura en Hispania su amigo el presbítero Osorio. El obispo de Hipona tiene que luchar, debatir, convivir, no sólo con católicos que piensan como él, sino también con donatistas cismáticos, con herejes pelagianos y arrianos, o con paganos y maniqueos...” (o. c.).

Todo ello marcará indudablemente el pensamiento agustiniano en general y particularmente en torno a la posibilidad de la diversidad moral, que se encuentra sustentada en tres pilares fundamentales: primero, la concepción de la creación como un conjunto de criaturas naturalmente buenas surgidas de la infinita bondad de Dios; segundo, la igualdad de todos los hombres como hijos de Dios; y tercero, la oportunidad de acercarse a Dios como forma de vida buena. No es ninguna

novedad el hecho de que Agustín encuentre en Dios el eje de referencia sobre el que articula toda su filosofía, y en consecuencia, no dejará de estar presente en estos tres pilares que pasamos a analizar a continuación.

### 3.2. La bondad de una creación plural

“el concierto apropiado y moderado de los diversos sonidos manifiesta con su armoniosa variedad la unidad compacta de una ciudad bien ordenada”

(CD XVII, 14).

La concepción cristiana de Dios como un ser infinitamente bueno, junto con la creencia creacionista supone, para Agustín, admitir que todos los seres son naturalmente buenos, pues nada malo puede provenir de Dios que es pura bondad. Así, el mundo estaría perfectamente creado desde su inicio hasta su fin, y ello cabe apreciarlo a varios niveles.

Por un lado, el mismo número de días en que según el Génesis creó Dios el mundo ya era perfecto, pues la elección de esta cantidad no fue, según explica el autor, un asunto insignificante sino que forma parte de la perfecta programación establecida por el Creador. Así pues, la perfección del *seis*, en contraposición a otros números, deriva en que el total es igual a la suma de sus partes, de tal forma que el *seis* puede descomponerse en su media –tres–, su tercera –dos– y su sexta parte, cuya adición da seis. Esto no ocurre, por ejemplo, con el ocho donde su mitad –cuatro–, junto a su cuarta –dos– y octava parte –uno–, da siete, y así con el resto de los números.

Junto a este argumento numérico de uso habitual en tiempos de Agustín y muestra de la influencia pitagórica en el de Tagaste (Ferrari, 2012), propone uno de central importancia para nuestra cuestión, consistente en afirmar que la bondad de la creación reside no sólo en la bondad individual de cada ser, sino que, como no podía ser de otra manera proviniendo de Dios, el conjunto de todos los seres es bueno y hermoso en sí. Pero no la abundancia de seres iguales sino la existencia de seres diferentes. Es decir, la pluralidad de criaturas es considerada como un bien

para el pensador africano, que en su conjunto incluso supera a la perfección individual de cada ser considerado aisladamente (*CF VII*, 13.19). Tal consideración se encuentra de nuevo en el Génesis donde, según explica, siete veces se afirma que lo creado fue bueno, lo que demuestra de nuevo la bondad de todos los seres, pero una octava aseveración del texto sagrado en este sentido representa el reconocimiento del valor intrínseco de la diversidad de criaturas ya que, según dice, mientras que cada obra en particular es buena, el conjunto de éstas es extremadamente bueno por su diversidad y su combinación armoniosa: “los miembros son hermosos en sí, pero más hermoso aún es el conjunto armonioso que ellos forman” (*CF XIII*, 28.43). Incluso en algún momento, llega a identificar esta pluralidad como reflejo de la pluralidad que existe en Dios a través de la trinidad y que también existe en el propio hombre como ser privilegiado por su triple posesión de existencia, inteligencia y voluntad.

Añadido al argumento teológico sobre la bondad de todos los seres consistente en afirmar que todos son buenos porque son creados por Dios, propone un argumento lógico que plantea que las criaturas son corruptibles o incorruptibles. Si son corruptibles tienen que tener algo de bondad, pues sólo lo bueno puede corromperse, mientras que si son incorruptibles no puede haber un ser que llegue a ser incorruptible por la corrupción, por lo que el incorruptible será el que no se ve afectado por ella, y por tanto, superior a lo corruptible (*DLA III*, 13).

Ahora bien, este planteamiento supone uno de los principales problemas que debe afrontar el pensamiento agustiniano en referencia a la existencia del mal en el mundo. Para él, debido a su evidente presencia y a su imposibilidad de origen en Dios (*DLA I*, 1), pensaba, en oposición a los maniqueos, que nace de la voluntad humana, del libre albedrío concedido por Dios al hombre para optar libremente por el bien o el mal, abriendo así la posibilidad a que este ocurra: “Lo que tengo de bueno tuyo es, tú me lo diste y en mí lo depositaste; lo que tengo de malo es todo mío, es mi culpa” (*CF IV*, 15.26; Vid. *CF X*, 4.5). La mutabilidad de los hombres es, en contraste con la permanencia de Dios, causa de su posibilidad de actuar mal. Según Agustín, aunque fueron creados por Dios, no lo fueron hechos de su sustancia sino de la nada, y por ello es posible en ellos el mal (*CF XII*, 17.25).

No obstante, incluso la aparición del mal es concebida por Agustín como un bien por varias razones relacionadas con el concepto de equilibrio y armonía en el mundo. Puesto que el hombre puede actuar mal<sup>46</sup>, este mal genera un desequilibrio que es restaurado mediante un castigo que puede residir incluso en las propias consecuencias de la mala elección, o en la amargura y la culpa por el mal causado (*CF VII*, 3.5). Para el obispo de Hipona, el mundo se encuentra ordenado de tal forma que todo tiene un sentido, Dios pone la leche en las madres para alimentar a los niños, lo que muestra su presencia ordenada en las cosas (*CF I*, 6.7), e incluso lo que parece mal está en el mundo por un fin bueno que quizá sólo es accesible a los ojos de Dios. Explica que aunque los seres irracionales, los insensibles o los inertes poseen el menor grado de belleza en el universo, no merecen menos la existencia que los seres celestes que son perfectos ya que “no por ser inferiores dejan de ser laudables” (*DLA III*, 11). Su orden correcto en el mundo, substituyendo a aquellos que desaparecen, conforma una armonía. Y cuando no podamos apreciarlo debemos confiar en la sabiduría de Dios (*CD XII*, 4).

Los males pueden tolerarse “para demostrar cómo puede servirse de ellos para el bien la justicia providentísima del Creador” (*CD XIV*, 11). Encuentra un claro ejemplo en el caso del apóstol Judas, de quien se sirvió Dios para un bien a pesar de su maldad (*CD XVIII*, 49), así como en los herejes que, siendo malos al poner a prueba la paciencia, sabiduría y caridad de la Iglesia, a su vez impiden que su prosperidad promueva la soberbia, volviendo impotente la amenaza y convirtiéndola en recurso (*CD XVIII*, 51). Incluso llega definir el mal y el castigo como recursos educativos, por un lado, cuando alguien da la vida por negarse a actuar mal, por otro, cuando alguien recibe un merecido castigo: “Ambos dignifican estos suplicios, pero aquel con el mérito de la virtud y este con la pena del pecado” (*DLA III*, 9).

Ante quienes cuestionan la bondad de algunas criaturas argumentando su potencial daño para el ser humano —como animales salvajes o condiciones atmosféricas adversas— plantea Agustín que forman parte del orden bello establecido por Dios que sirven de ornamento al conjunto de la creación además de proporcionar al hombre una utilidad si se le sabe sacar provecho. Así, lo ejemplifica

---

<sup>46</sup> En algunos casos afirma Agustín que el mal no es mal en sí sino la elección de bienes inferiores frente a otros de mayor valía (*CF XII*, 11.11).



argumentando que el veneno puede ser bueno cuando se utiliza para algunas enfermedades, mientras que por el contrario los alimentos consumidos sin medida pueden ser perjudiciales. Por consiguiente, previamente a la emisión de un juicio sobre la maldad o bondad de lo creado, aconseja Agustín examinar detalladamente su utilidad atendiendo a las circunstancias. Una utilidad que debe estar necesariamente y en caso de que el hombre no sea capaz de descubrirla debe dársele por sentada y confiar en la voluntad de Dios quien creó todo de su bondad. Sin embargo, no todas son igualmente buenas sino que la desigualdad es condición de la existencia de todas ellas, creadas por Dios (*CD XI*, 22). Es decir, la realidad “incluso con los pecadores se presenta hermosa, aunque considerados éstos en sí mismos se vean afeados por su deformidad” (*CD XI*, 23). En consecuencia, afirma que “No hay cordura en quienes sienten disgusto por alguna de tus criaturas [pues] cada cosa está bien en su lugar y también en su tiempo” (*CF VII*, 14.20; Vid. también *CF VII*, 15.21).

Este orden constituye el marco moral antropológico en el pensamiento agustiniano, pues no rige únicamente el funcionamiento físico sino que se erige también como una referencia para la andadura vital del hombre. Dios riega las almas como semillas para que den frutos “según su especie” (*CF XIII*, 17.21) y conforme a su esencia (*CD XIX*, 13). Encontramos aquí la principal crítica que Parekh (2005) realiza a la filosofía de Agustín en relación a su «supuesto» monismo moral, pues aunque reconoce el valor que éste concede a la diversidad de criaturas, critica que tal valor no se extienda a la diversidad de formas de vida humana. Es decir, interpreta que tal orden prescribe una única forma de vida buena, condenando todas las otras posibles. Sin embargo, sólo una mirada superficial a los textos del filósofo africano puede llevarnos a inferir tal conclusión, pues son varios los argumentos que se pueden aducir para encontrar un hueco a cierta diversidad moral en Agustín.

El planteamiento dicotómico que diferencia entre dos grupos de hombres, los que pertenecen a la ciudad de Dios y a la terrenal, puede ser un obstáculo para refutar la hipótesis del monismo moral agustiniano. En efecto, a la primera pertenecen aquéllos hombres que viven en Dios, mientras que son ciudadanos de la segunda los que no creen en él ni siguen sus mandatos. Ahora bien, aunque esta visión restringe la vida buena a sólo los primeros, no se puede decir que el resto

sean condenados según Agustín, ni que incluso dentro de la ciudad de Dios sólo quepa una forma de vida excelente. Su estancia en el maniqueísmo y contra cuyo determinismo argumentó después ampliamente (Cfr. *Del libre albedrío*), quizá dejara algún rastro en su pensamiento en este dualismo de ciudadanos celestiales y terrenos, sin embargo, la amplitud de miras que le permitió superar esta herejía introdujo varios matices que limitan el planteamiento maniqueo.

Por un lado, discute Agustín la posibilidad de denominar pueblo a la sociedad romana debido a su adoración a los dioses antiguos, lo cual iría en contra de las Escrituras y no atendería a criterios de justicia al adorar a quien no lo merece y descuidar así al Dios creador de todas las cosas. Si bien en un primer momento llega a negar esta posibilidad, después acepta que haya una justicia que no aluda a esta cuestión religiosa y que reúna a los ciudadanos en torno a unos intereses comunes. Además, admite que ello no sea únicamente posible en Roma sino también en otros Estados como Atenas, Egipto, Asiria, Babilonia, etc. Es cierto que aunque consiente esta posibilidad no deja de situar a las virtudes inspiradas en Dios como las más justas y verdaderas, así como las menos propicias a caer en la soberbia y las que conducen al hombre, según sus creencias religiosas, a la vida eterna (*CD XIX*, 21-25). Pero ello no excluye su aceptación de una vida ajena a Dios, aunque no sea la vida más excelente posible. Excelencia que, por otro lado, tampoco es alcanzable completamente en la vida terrena que no está exenta de las inclinaciones propias de la vida carnal, sino únicamente en la vida eterna (*CD XIX*, 27).

Por otro lado, en varias de sus obras plantea cierta diversidad en la vida cristiana. En las *Confesiones* afirma que el Espíritu Santo concede diferentes dones a unos y otros dirigidos al bien común tales como: sabiduría para exponer a otros la verdad, conocimiento de la ciencia, fe, capacidad de curar, de hacer milagros o profecías, e incluso don de lenguas (*CF XIII*, 18.23). Y aunque los hombres están creados a imagen y semejanza de Dios y poseen la capacidad racional que les posibilita juzgar a otros seres que carecen de ella y que habitan la tierra (*CF XIII*, 22.32; *CF XIII*, 23.33), la gracia de Dios no está igualmente repartida sino que algunos hombres poseen mayor autoridad espiritual para mandar y otros deben obedecer a éstos (*CF XIII*, 23.33). Asimismo, en *La Ciudad de Dios* explica que el hombre puede elegir entre el modo de vida contemplativo, el activo o el que combina a ambos sin que la

elección por uno de ellos implique la pérdida de la vida eterna, es decir, la recompensa que espera a todo miembro de la ciudad celestial. Ahora bien, estos diversos modos de vida deben regirse por unas normas donde no se debe, en relación a la primera, caer en la inactividad, cesar de buscar la verdad y hacer partícipe de ella a los otros; con respecto a la segunda, debe cuidarse uno de la soberbia y encaminarse al bien común; y en la tercera, no se puede prescindir de ninguno de los principios previos (CD XIX, 19).

Y por último, en *Del libre albedrío* concibe Agustín la diversidad de grados de seres excelentes en el universo como un elemento que contribuye a la propia excelencia del conjunto, considerando injusto que alguien quiera suprimir los seres más imperfectos o que quieran ser igualados a los más excelentes, y no sólo en lo referido a criaturas de diferentes especies, sino que explícitamente se refiere a los seres humanos, pues son los únicos que poseen alma:

“cuanto más variadas son las diferencias, tanto más claramente ves la realidad de todas y cada una, y ni se te ocurre que haya perfección universal sino donde los seres más perfectos coexisten con los menos perfectos, así también conviene que veas las diferencias que existen entre las almas desde este mismo punto de vista, y terminarás por convencerte de que la miseria que en ellas lamentas pone de manifiesto como contribuyen a la perfección del universo esas mismas almas” (DLA III, 9).

Ahora bien, esta tolerancia hacia lo malo o imperfecto y apertura hacia formas diversas de vida moralmente buena, no puede entenderse en el pensamiento agustiniano como un relativismo que otorgue el mismo valor a los bienes y a los males, pues, según nos dice el autor, no todos los bienes tienen el mismo grado de excelencia sino que hay algunos superiores a otros (CF VII, 12-13) como lo demuestra el hecho de que unos pueden existir por sí solos, mientras que otros dependen de un elemento diferente a ellos mismos para su existencia. Esto es debido al hecho de que el mal no proviene de Dios sino de la voluntad del hombre, es decir, no está en su naturaleza humana que es buena y que conservan incluso cuando actúan erróneamente y por ello mantienen cierta excelencia, sino en la decisión tomada. Por lo tanto, no puede haber mal si antes no existe una naturaleza buena en sí misma (CD XIV, 11). Además, la tolerancia, según Agustín, a pesar de ser una virtud deseable, sería mejor no tener que practicarla, pues ello implicaría que todo sería bueno: “Nadie ama lo que tolera aun cuando ame la tolerancia, que es

una virtud. Pero si se alegra de tenerla, mucho más le gustaría no tener nada que tolerar” (CF X, 28.39).

Asimismo, el diálogo mantenido con su amigo y discípulo Evodio en *Del libre albedrío* (II, 9) en torno a la sabiduría ayuda a perfilar un poco más el pensamiento agustiniano en este sentido. Se preguntan si la sabiduría es una y única de la que participan todos los hombres o si cada uno posee su propia sabiduría diferente a la de los otros. Evodio objeta inicialmente que son muchas las formas de vida a las que aspiran los hombres sin que se pueda encontrar una única preferida por todos y que cada una de ellas está justificada por la sabiduría de cada individuo o grupo de individuos. De esta forma, unos aprecian la vida militar mientras que otros la desprecian y prefieren el trabajo agrícola, unos se dedican a los bienes temporales, otros al conocimiento, otros al servicio de los demás e incluso hay quienes entienden que lo más sabio reside en la combinación vital de varias de estas tareas. Responde Agustín que a pesar de la diversidad de opciones vitales todos persiguen el bien, pues está inscrito en el hombre hacerlo de tal manera, ya sea acertada o equivocadamente, pues tienen diferentes concepciones del bien. No obstante, aunque cada uno tenga una idea diferente de lo bueno ello no implica que tales ideas no vengan iluminadas por una sabiduría común y lo ejemplifica con la idea del sol que ilumina todas las cosas repartiendo su luz sin que por ello él mismo sea cosas diferentes. Así, los hombres eligen libremente unas u otras cosas diferenciándose de los otros hombres sin que la sabiduría que los ilumina deje de ser común a todos:

“lo mismo que son muchas y diversas las cosas que los hombres ven a la luz del sol, y de las cuales eligen, para gozar de su vista y contemplación, y, sin embargo, es una la luz del sol, a la que cada uno de los que miran ve y abarca con su mirada el objeto en el que se recrea su vista, así también, aunque sean muchos y diversos los bienes, de entre los cuales cada uno elige el que le place, y en verlo y poseerlo para gozarlo hace consistir para él real y verdaderamente el bien, sumo, puede no obstante, suceder que la misma luz de la sabiduría, mediante la cual estas cosas se pueden ver y poseer, sea una y común a todos los sabios” (DLA II, 9).

### 3.3. Igualdad de dignidad de todos los hombres

El segundo elemento que caracteriza el pensamiento agustiniano en torno a la cuestión de la diversidad moral debe buscarse en su concepción de la igualdad de todos los hombres. Se trata de un planteamiento que rompe con la antropología filosófica de los autores griegos estudiados en apartados anteriores, pues si bien en aquellos la naturaleza de cada individuo prescribía el lugar que cada individuo debía ocupar en la sociedad, como nos explicaba Platón, o incluso determinaba la condición de esclavo y de extranjero, según Aristóteles, Agustín defiende la idea de que todos los individuos son iguales por naturaleza: “La sociedad de los mortales se extiende por toda la tierra y en la mayor diversidad de lugares, pero está unida por la comunión de la misma naturaleza” (*CD XVIII*, 2). Y aunque –como ya hemos señalado– en algún momento entienda que es posible descubrir diferentes capacidades o tendencias en el hombre que le faciliten un tipo de vida diferente a los otros (Cfr. *CF XIII*, 18.23; *CF XIII*, 22.32; *CF XIII*, 23.33), en ningún caso tal diferencia significa un menor valor con respecto al resto de individuos sino más bien la riqueza de la pluralidad.

Posiblemente el contexto de diversidad humana en el que vivió y el intercambio cultural en el que estuvo inmerso gran parte de su vida contribuyeron a generar en Agustín tal concepción. Sin embargo, no cabe duda de la influencia que el cristianismo y las Escrituras tuvieron en ello. Para el obispo de Hipona, el hecho de que el hombre haya sido creado a imagen y semejanza de Dios (*CD XII*, 23), tal y como se indica en el Génesis, sin distinción alguna de raza, lugar de origen, religión, condición económica, etc., es el fundamento de la igualdad de todo ser humano: “¡Ojalá nunca sean en tu casa recibidos los pobres con menor atención que los ricos, o los nobles mejor recibidos que los plebeyos!” (*CF VIII*, 4.9).

La ascendencia compartida de todos los hombres en Adán y Eva, desde la cual la especie humana se extendió para habitar toda la tierra no significa otra cosa que la pertenencia a la misma familia de todos los individuos así como que “todos venimos de la misma masa” (*CF XII*, 26.36), hecho que se corroboró más tarde pues el castigo divino del diluvio propició que el mundo se repoblara comenzando de nuevo desde unas raíces comunes: Noé y su familia (*CD XVI*, 3). Consecuencia de ello son la existencia de comportamientos que se dan en muy diferentes culturas

como los bárbaros o los indios quienes se cubren sus genitales incluso a pesar de dejar al descubierto otras partes del cuerpo, lo que concibe heredado de la utilización de hojas de higuera de los primeros hombres, tras su desobediencia y la consecuente aparición del pudor (*CD XIV*, 17).

Este origen común es también subrayado por Agustín a pesar de las diferencias, tanto las más normales como las más extrañas, entre hombres y pueblos. Así, señala que la diversidad de formas corporales, colores, etc. de las que nos narran extraordinarias narraciones, con presencia de pigmeos o cíclopes, no debe hacernos dudar de que todos tienen el mismo “origen en aquél único padre de todos cuantos pueblos se dice haberse desviado” (*CD XVI*, 8). Además, para Agustín, todo ello aunque pueda parecer extraño a algunos, forma parte de la perfecta y hermosa obra de Dios, y el extrañamiento deriva de la humana falta de perspectiva global. Si bien parece referirse más bien a diferencias corporales extremas como poseer menos dedos, más brazos, y cosas similares, no deja de asumir que si es un animal racional y mortal debe ser considerado hijo de Adán. Es relevante el hecho de que no conciba tales diferencias como una equivocación de Dios pues ello parece indicar que no lo entienda como algo negativo, más cuando además afirma que es lógico que nos cause admiración en cuanto que es diferente a la mayoría de individuos. Sin embargo, también podría interpretarse que es tolerable por ser creado por Dios como otros males que admitía como útiles, pero no por ello de igual valor que el resto. Ahora bien, a favor de esta segunda opinión no puede encontrarse en Agustín afirmación que la apoye, pues los calificativos empleados son curioso, chocante y monstruoso, aunque este último sin aparente malicia. Por el contrario, sí puede decirse leyendo el resto de *La Ciudad de Dios*, que el origen común señala igualdad y parentesco entre individuos como causa de concordia, y así se pregunta “¿por qué Dios no pudo crear algunos pueblos así?” (*CD XVI*, 8).

En definitiva, se trata de una naturaleza universal en el hombre que se observa en múltiples aspectos como la ausencia de inocencia en el niño desde los primeros días de vida por el deseo prioritario de satisfacer sus propias necesidades por encima de las de los otros, lo que para Agustín es el preludio, adaptado al contexto del niño, de lo que sería después la avaricia por el poder, el oro y los esclavos que motiva las guerras entre pueblos (*CF I*, 19.30); el lenguaje corporal humano: “La expresión de su rostro, las mociones de los ojos y de otros miembros del cuerpo, el

sonido de la voz al pedir o rechazar o hacer algo son como un lenguaje natural en todos los pueblos, indicativo de los estados de ánimo” (*CF* I, 9.13); o una verdad de origen divino situada dentro de cada individuo que se transmite al hombre para que la obedezca preservando así la perfección del universo “Muy adentro, en las intimidades de mi pensamiento, donde la verdad no es griega ni latina ni hebrea ni bárbara, me lo diría ella misma sin sonido de sílabas” (*CF* XI, 3.5).

Obviamente, en una creación donde todos los seres son buenos no cabría concebir al ser humano de diferente manera. Sin embargo, junto a la igualdad de toda naturaleza humana y derivado también de ser hecho a imagen de Dios, el hombre se encuentra para Agustín en una situación privilegiada con respecto a todos los seres terrenales (*CD* XII, 23). El obispo de Hipona le concede un valor y belleza superiores (*CD* XIX, 13) únicamente por debajo de Dios y los ángeles que unido a lo dicho en los párrafos anteriores sitúa a todo hombre, por el hecho de ser hombre, con una excelente naturaleza que se encuentra por encima de animales y cosas: “Un vestido de paño de un siervo condenado es muy inferior al de un siervo benemérito y de mucho valimiento ante su señor; pero el siervo mismo, por ser hombre, es mejor que cualquier vestido por bueno que sea” (*DLA* III, 11). En consecuencia, y a pesar de que conservan también cierta belleza y excelencia por su condición de criatura, el resto de seres deben ser útiles y provechosas para el hombre (*CD* XXII, 24).

Para Agustín, tal es la excelencia de la naturaleza humana que incluso el mal cometido por el hombre no lo sitúa por debajo en la gradación de los seres, sino que puesto que la bondad se encuentra en sí mismo, el pecado no es capaz de anular su valor superior frente a otros seres inferiores que no pecan, aunque a veces la derrota de la razón por la utilidad lleva a querer invertir este orden y a considerar mejor a las cosas que son inferiores y preferir la muerte de un hombre a la de otro ser (*DLA* III, 5).

“Porque así como es mejor un caballo que se desvía del camino que una piedra que no se desvía, porque carece de sentido y de movimiento propio, así también es más excelente la criatura que peca por su propia y libre voluntad que aquella otra que es incapaz de pecar por carecer de voluntad libre. Y así como yo alabaría un vino bueno en su género y vituperaría al hombre que se hubiera embriagado con él, y, no obstante, apreciaría al hombre a quien habría censurado, aun en el caso de perdurar

la embriaguez, más que al buen vino con el que se habría embriagado, así también deben ser alabadas las criaturas según el grado de perfección que les corresponde en las escala de los seres” (*DLA* III, 5).

Y en coherencia con esto, tampoco puede decirse que, debido al pecado, el hombre no merezca la propia existencia o incluso que pueda preferir la no existencia a una existencia miserable pues ello supondría cuestionar la misma sabiduría de Dios, así como una ingratitud hacia el creador (*DLA* III, 6).

Esta igualdad vuelve a contrastar con la concepción antropológica platónica y aristotélica, pues en Agustín los hombres no son solamente iguales sino que además lo son en excelencia, e incluso a pesar de cometer un mal no dejan de poseer ese valor ni de merecer la existencia por encima del resto de seres no celestiales. Mientras que los filósofos griegos entendían que existían muchas naturalezas humanas, en las que unas eran malas y debían dedicarse a los trabajos menos prestigiosos o incluso a la esclavitud, y otras, las buenas, eran las únicas que podían ocupar los escalones más altos de la sociedad y llevar una vida buena, en el pensamiento agustiniano todos los individuos parten de una naturaleza excelente que no está en sus manos modificar. Es decir, que a pesar de su mal comportamiento no son capaces de perder ese valor intrínseco que les ha sido dado. Si bien decíamos al estudiar a estos filósofos que Parekh (2005) se equivoca al identificar una naturaleza universal como requisito del monismo moral en Platón y Aristóteles, este impedimento desaparece en Agustín. Sin embargo, como hemos visto, aunque el obispo de Hipona sí reúne el requisito de la universal naturaleza humana, no cumple el de la atribución a esta naturaleza de una única forma de vida buena.

En relación a esta cuestión, un aspecto que cabe destacar tiene que ver con la esclavitud. Aunque Platón apenas le dedica unas líneas, vimos como Aristóteles justificaba su necesidad mediante la concepción de una naturaleza inferior en algunos hombres, especialmente extranjeros que prescribía este estatus vital. En el pensamiento agustiniano, al concebir la naturaleza humana como igual en todos los hombres y de un valor supremo en referencia al resto de criaturas terrenales, no tendría cabida una justificación de la esclavitud, al menos en los términos en que lo hace el filósofo de Estagira. Sin embargo, aunque son pocas las referencias agustinianas en torno a ello, se observa un encaje peculiar en su filosofía. Si bien



entiende que los hombres han sido creados iguales y están destinados a dominar a las bestias y a los seres irracionales, observa que la voluntad y soberbia humanas les han llevado a someterse a sí mismos, lo que considera no una mera consecuencia de su mal comportamiento, sino que al mismo tiempo se trata de un castigo divino que introduce orden en la creación. Es decir, es un justo correctivo a la impertinente voluntad humana, y por lo tanto, no se opone a la esclavitud sino que es conveniente cumplir con lo recibido mediante la obediencia al amo, manteniendo la esperanza en la llegada vida eterna (*CD XIX*, 15-16). Por ello, aunque inicialmente identifique la esclavitud como un mal contrario a la preexistente igualdad de todos los hombres<sup>47</sup>, su origen de la soberbia despierta un conformismo temporal en Agustín con la esclavitud que pone parcialmente en suspenso su presupuesto de partida. No obstante, esto contrasta con la actitud agustiniana ante otro de los sectores más necesitados de la sociedad, los pobres, por los que muestra una gran preocupación y sentido humanitario a lo largo de su obra, especialmente motivado por las circunstancias que le tocaron vivir, donde la decadencia del imperio romano supuso una mayor desigualdad entre individuos<sup>48</sup>. Para Agustín, ayudar a los pobres constituía un paso indispensable para alcanzar la Ciudad de Dios pues significaba ayudar al mismo Cristo, mientras que consideraba un crimen no compartir al menos lo que a uno le sobra (Eguiarte, 2012, pp. 30-35).

Junto a ello, otros planteamientos del pensamiento agustiniano pueden parecer cuestionar este supuesto de la igualdad de todos los hombres. Así pues, el concepto de la ciudad de Dios y la ciudad terrena nos descubre dos tipos de hombres, por un lado, quienes se encuentran en Dios que son minoría en comparación con el resto del mundo (*CD XVI*, 21) y que tras su estancia en la tierra alcanzarán la vida eterna, por otro, aquellos que sitúan entre sus prioridades otros bienes inferiores excluyendo a Dios, que no pueden esperar nada excepto la muerte eterna. Los

---

<sup>47</sup> Según Eguiarte (2012), Agustín trató de liberar a algunos esclavos fundiendo los vasos sagrados para obtener dinero siguiendo el modelo de Ambrosio, sin embargo, parece que su mayor preocupación era hacia aquellos que eran engañados y vendidos por los llamados «mangones» en el tráfico ilegal de esclavos, mientras que era más permisivo con el mercado legal. De cualquier forma, no puede decirse que en sus principales obras se recojan muchas referencias a este respecto más allá de las citadas.

<sup>48</sup> El saqueo vándalo de Roma supuso la huida de muchos romanos al norte de África, donde los más ricos continuaron viviendo en buenas condiciones mientras que el esfuerzo económico del exilio contribuyó a que los pobres tuvieran que afrontar muchas dificultades para sobrevivir. Agustín, consciente del dramatismo de la situación predicaba la necesidad de ayudar a éstos y actuaba en consecuencia austeramente, contribuyendo económicamente incluso vendiendo las ropas lujosas que le regalaban, dando cobijo en su monasterio o creando una casa de acogida, *xenodochium*, para extranjeros peregrinos y pobres (Eguiarte, 2012).

inicios de la ciudad celestial a través de Abel y su hermano Set, después de que aquél fuera asesinado por Caín, a su vez representante de la ciudad terrena; la continuidad de estas líneas de sucesión mediante Noé, su hijo Sem y Abraham, frente a la ciudad de Babilonia donde se inició la construcción de la pretenciosa Babel; o la identificación del propio pueblo judío como el pueblo elegido por Dios ante las referencias a grandes imperios como el sicionio en Europa, el egipcio y el asirio en Asia, como cunas de la ciudad terrenal, pueden llevar a plantearse si esta distinción no contradice la afirmación de la igualdad de los hombres que hemos encontrado en Agustín.

La clave para entender el acomodo del pensamiento agustiniano en torno a esta cuestión cabe buscarla en tres aspectos. Primero, ni la ciudad de Dios ni la terrena se encuentra previamente reservada a unos hombres o a otros sino que se trata de una invitación dirigida a todos los individuos sin excepción, como lo demuestran hechos como que la alianza de Dios con Abrahán se sellará con la circuncisión no sólo de sus descendientes sino también de los esclavos independientemente de su raza (*CD XVI*, 26), y más claramente a partir del Nuevo Testamento, considerado el verdaderamente importante por Agustín, donde se narra cómo el Espíritu Santo concedió a los apóstoles el don de hablar varias lenguas, a fin de que el mensaje de Cristo pudiera extenderse por todos los pueblos (*CD XVIII*, 49), ya que “Este camino, pues, no es de un solo pueblo, sino de todos los pueblos. Y la ley y la palabra del señor no se quedaron en Sión ni en Jerusalén, sino que partieron de allí para difundirse por el universo” (*CD X*, 32). Si bien para los griegos solo unos pocos podrían acceder a la felicidad y a la mejor vida posible, Agustín entiende que todos son susceptibles de conocer a Dios y alcanzar la vida eterna. Ahora bien, esa vida buena accesible a todos los hombres no es incondicional sino que debe alcanzarse bajo unos parámetros. Segundo, puesto que el individuo es libre y responsable de elegir el tipo de vida que quiere llevar es libre de aceptar o rechazar la invitación de la ciudad de Dios. Y tercero, porque precisamente uno de los aspectos que en mayor medida concede al ser humano la excelencia que le caracteriza es la posibilidad de perfeccionamiento. Como hemos destacado, Agustín pensaba que la excelencia humana era un estado natural inherente al hombre que en su vida puede corresponder o esquivar con sus actos, pero que mantiene su excelencia a pesar de que el individuo se decante por la segunda opción. Ser hecho a imagen y semejanza de Dios le confiere la excelencia, pero su mutabilidad implica

que pueda ser perfeccionado y abre la puerta a la educabilidad: “nada hay más cercano por naturaleza entre las cosas creadas por Dios; imagen de Dios, esto es, de aquella suprema Trinidad, pero que debe ser aún perfeccionada por la reforma para acercársele en lo posible por la semejanza” (CD XI, 26). Las consecuencias pedagógicas de este aspecto requieren que nos detengamos un poco más en la cuestión.

En varios lugares Agustín señala que la superioridad del hombre sobre el resto de seres se fundamenta en que a diferencia de éstos no sólo existe, vive o es capaz de engendrar o apetecer, sino que además posee inteligencia (CD XI, 16). En su naturaleza humana no deja de encontrar la excelencia y el signo inconfundible de la bondad de Dios que se refleja en la capacidad de razonar de crear y de conocer las cosas mundanas, en la de reproducción o propagación que el hombre conserva del mandato divino sobre su multiplicación, e incluso en el propio cuerpo humano como perfecto sustento del alma, pero también en la posibilidad permanente de perfeccionamiento en el que está inmerso el hombre (CD XXII, 24).

Este perfeccionamiento se encuentra íntimamente relacionado con la posibilidad constante de la conversión, es decir, de acceso a la mejor vida. Este es el tema central de su obra *Confesiones* donde concibe la conversión como la invitación abierta a todos a llegar a ser “otro hombre” (CF VIII, 11.25), de vivir una “nueva vida” (CF VIII, 11.26). De nuevo cabe notar aquí la diferencia con los filósofos griegos para quienes la vida buena únicamente era accesible a unos pocos dependiendo de su potencial capacidad para el bien o la utilidad, excluyendo a los extranjeros por considerarlos de una forma meramente utilitarista o bien por concebirles de naturaleza inferior únicamente válida para la esclavitud y el sometimiento al yugo griego. Por el contrario, en Agustín la propuesta pretende ser universal y así dirige su obra autobiográfica a “todos mis hermanos del mundo (...) ¿Y con qué objeto? Pues para que yo y quienes esto leyeren meditemos en la posibilidad y la necesidad de clamar a ti desde los más hondos abismos” (CF II, 3.5).

De esta forma, las *Confesiones* se presentan como una obra de marcado carácter didáctico donde Agustín describe detalladamente el camino que recorrió en su conversión, posibilitando al lector que reconozca de alguna manera en sí mismo las

situaciones que el filósofo afrontó, los conflictos interiores y la vaciedad que experimentó desde los primeros años de vida, pasando por la adolescencia hasta llegar a la etapa más reflexiva de su juventud, a fin de que le sirva de ayuda para que pueda dar similares pasos hacia la mejor forma de existencia. La intencionalidad transformadora de su testimonio vital se hace explícita cuando afirma que “el relato de estos pretéritos pecados míos (...) excitará los corazones para que no sigan dormidos en la desesperación diciendo: «¡No puedo!», sino que se despierte en ellos el amor por tu misericordia y la dulzura de tu gracia” (*CF X*, 3.4).

En resumen, el mensaje transmitido por Agustín en esta obra es que ningún individuo puede verse excluido de la vida que él considera mejor y que otorga la felicidad. Que su propia biografía donde reza que es africano, que a pesar de ser bautizado perteneció a la secta de los maniqueos e incluso se acercó al escepticismo, que prescindió de Dios y dedicó parte de su juventud al exceso de placeres sensoriales, es decir, que aunque representó el ciudadano perfecto de la ciudad terrenal la excelencia de la naturaleza humana, el libre albedrío y la capacidad de perfeccionamiento inscrita en ella lejos de promulgar la desigualdad entre hombres, establece su igualdad en dignidad y le ofrece la oportunidad constante de formar parte de la ciudad de Dios.

### **3.4. Dios como único bien**

La centralidad de Dios en el pensamiento agustiniano es tal que, a pesar de lo dicho en los apartados anteriores, en algunos momentos parece difícil encontrar un hueco a la diversidad moral. No hay duda, como apuntamos al comienzo del capítulo, que el contexto que rodeaba al obispo de Hipona tuvo gran repercusión en sus escritos y, concretamente, su condición de converso, así como las múltiples herejías que amenazaban a un cristianismo todavía en proceso de consolidación motivaron a Agustín a proponer una visión de la vida buena y de la felicidad que no tenía cabida fuera de Dios.

En efecto, para este filósofo el fin del individuo no es otro sino Dios y por ello debe tender hacia Él o de lo contrario el corazón humano no encontrará descanso pues fue creado para Él (*CF I*, 1.1). En consecuencia, Agustín se afana en dedicar

una de sus obras más importantes, las *Confesiones*, a ayudar al hombre a poner los medios para alcanzar este fin, es decir, a buscar a Dios en su interior a través de un diálogo consigo mismo y con el Ser Superior. Por otro lado, identifica la idea de bien con la de Dios y afirma que sólo en la gracia de Dios es posible el bien (Gil Colomer, 1989, p. 222), de tal forma que desarrolla su explicación de la existencia del mal basándose en la idea de que el pecado no es sino la separación de Dios hacia otros bienes menos valiosos (*CF* XII, 11.11). De estas dos ideas se deduce una tercera consistente en afirmar que si Dios es el fin del hombre y además es el bien, perfecciona a las criaturas al atraerlas hacia sí pues él las quiere perfectas (*CF* XIII, 4.5), y para ello debe mover al hombre hacia la caridad luchando contra los bienes terrenales que le atan. Para expresar esto, utiliza una bella metáfora que ilustra la tensión entre el camino hacia Dios y la vida terrena:

“El fardo del mundo me oprimía como en un deleitoso sueño, y los pensamientos que de ti me venían eran como esos intentos por despertar que a veces tenemos y que son vencidos por la pesadez del sueño. Nadie hay que quiera vivir siempre dormido, y la vigilia le parece siempre mejor a quien esté en su sano juicio; pero con frecuencia se resiste la gente a sacudir el sueño cuando una pesada somnolencia grava sobre los miembros, y así vuelve de nuevo a dejarse arrullar aun cuando esté harto de dormir y haya sonado la hora de levantarse” (*CF* VIII, 5.12).

En definitiva, para Agustín, Dios es el “camino para la liberación del alma; por ningún otro fuera de éste puede alcanzarla” (*CD* X, 32). “Porque adondequiera que se vuelva el alma del hombre fuera de ti, queda inmóvil en el dolor, aunque se detenga en cosas bellas fuera de ti y fuera de él mismo, cosas que sin ti nada serían” (*CF* IV, 10.15). Por lo cual, otros caminos son equivocados tal y como lo plantea al narrar las experiencias vividas por él mismo y por otros amigos mediante las cuales pretendían una vida lograda y alcanzar la verdad, como el matrimonio o la creación de una comunidad de bienes en las que no se tuvieran que preocupar del sustento sino de la vida dedicada a la sabiduría, concluyendo que ninguna de estas opciones les satisfacía plenamente y exclamaba: “¡Desdichada el alma temeraria que se imaginó que alejándose de ti puede conseguir algo mejor! Se vuelve y se revuelve de un lado para otro, hacia la espalda y boca abajo; y todo le es duro, pues la única paz eres tú” (*CF* VI, 16.26).

Además, aunque compartía con Aristóteles que el fin de todos los hombres es la felicidad “sin que importe la lengua en que hablan” (*CF* X, 20.29), entiende que la verdadera felicidad se encuentra en Dios “La vida feliz consiste en gozar de ti, por ti y para ti; eso es, y no otra cosa” (*CF* X, 21.31), a pesar de que no todos los hombres caminan hacia esta felicidad ni son capaces de llegar a ella pues aspiran a que la verdad sea conforme a su propio interés y no independiente de éste.

### **3.5. Dios es la sabiduría**

El de Tagaste introduce otra importante novedad con respecto a los filósofos griegos en la elección de la mejor vida posible, pues si para éstos no era posible ser feliz sin la sabiduría, Dios es para Agustín la mayor necesidad del hombre y en Él encuentra todas sus insuficiencias cubiertas. Por ello, critica a los sabios que han alcanzado grandes cotas de conocimiento pero se han olvidado de Dios inmersos en una soberbia que hace que ignoren que las capacidades intelectuales que les posibilitan esos saberes no provienen de ellos mismos sino de Aquél (*CF* V, 3.4). Y en este sentido dice también que “sólo aprovecha la ciencia cuando está animada por la caridad; sin esta, la ciencia hincha, es decir, levanta a la soberbia de la hinchazón más vacía” (*CD* IX, 20). Para Agustín, el conocimiento sin amor es propio de los demonios lo que causa su soberbia y su pretensión de ser adorados como sólo Dios puede serlo.

La superioridad de la cercanía a Dios frente a la filosofía también la muestra, según Agustín, el hecho de que los filósofos gentiles e incluso los físicos que les precedieron desde el propio Tales a Platón, son todos posteriores a los profetas hebreos, donde “brilla la verdadera sabiduría” (*CD* XVIII, 37). Además, aunque reconoce que en Egipto hubo sabiduría antes de Moisés pues en ella fue enseñado el profeta, añade que tal sabiduría no vino sino de Isis, claramente posterior a Abrahán. Junto a ello, critica que haya más discusión entre los filósofos, maestros y discípulos, que entre los textos canónicos debido a la humanidad de quienes buscan el conocimiento en la filosofía mediante la discusión con los otros. Frente a estos se sitúan los que encuentran su fuente en el mismo Dios quien inspira sus escritos. En consecuencia, se queja Agustín de que el Estado no haya intervenido en parar esta

abundancia de opiniones y contradicciones sobre temas tan cruciales como la vida feliz, lo que hace merecedora a la ciudad terrena del nombre de Babilonia, que significa «confusión», gobernada por el diablo. Esto no ocurrió en el pueblo de dios, que no admitió a los pseudoprofetos sacrílegos, sino que se siguió a la concordante sabiduría de los profetas inspirada por Dios (*CD XVIII*, 41). Y aunque acepta que se alcanzaran verdades con la filosofía y el debate, añade que se carecía de la guía sólida que señalara el fin. Este mensaje único es avalado por hechos como la traducción de los Setenta, por la cual, aunque fueron llamados por el rey de Egipto seis traductores de cada tribu de Israel para traducir al griego las Escrituras, no hubo una palabra distinta de otra a pesar de que los trabajos se hicieron por separado, lo cual es, para Agustín evidencia de la inspiración divina de los traductores (*CD XVIII*, 42).

Ahora bien, esto no quiere decir que desprecie todo conocimiento pues exactamente por los errores cometidos sobre las cosas del mundo, en concreto sobre fenómenos celestes como los eclipses, que Agustín detectó tras haber leído a otros filósofos más doctos en la materia, encontró el pensador africano descrédito en Fausto el maniqueo, incluso a pesar de que éste decía que su inspiración no provenía sino del Espíritu Santo. Sin embargo, la prioridad para alcanzar la mejor vida estaba clara y así se lo expresaba a su amigo Alipio cuando ambos estaban cerca de la conversión tras escuchar la historia de algunos cristianos: “¡Mira cómo los indoctos se levantan y arrebatan el reino de los cielos mientras nosotros, llenos de saber pero sin corazón, nos estamos revolcando en la carne y en la sangre!” (*CF VIII*, 8.19).

Es más, para Agustín, la sabiduría es accesible sólo en Dios, y acude al Evangelio donde se narra la pregunta del rico a Jesús sobre qué debe hacer para alcanzar la vida eterna, a lo cual responde que primero cumplir los mandamientos y luego entregar sus riquezas a los pobres. Este es, según Agustín, el camino para seguir a Dios y ser parte de las conversaciones sobre la sabiduría “Él, que sabe lo que ha de dar al día y a la noche, hará que también lo sepas tú, y así habrá luminarias en tu cielo. Pero esto no sucederá si no tienes puesto en ello todo tu corazón” (*CF XIII*, 19.24). Además, Dios encomienda la difusión de ésta sabiduría y vuelve acudir Agustín al Evangelio para retomar las palabras de Jesús Resucitado quien concebía a sus discípulos la luz del mundo que debe ser dada a conocer a todos los pueblos

(CF XIII, 19.25). “Y no hay lengua ni idioma en el que no se escuche la voz de su predicación. Por toda la tierra se oyó su voz, y hasta los últimos confines su predicación” (CF XIII, 20.26). En definitiva, puesto que el filósofo es el que aspira a la sabiduría y la sabiduría es Dios, el filósofo será quien aspira a Dios (CD VIII, 1).

A pesar de que Agustín, a diferencia de Platón, no anhelaba el conocimiento como la mejor forma de existencia sino que concebía la entrega a Dios como la mejor vida, coincidía con el filósofo griego en uno de los requisitos para alcanzar esa forma de vida excelsa. En efecto, como vimos en los diálogos platónicos, los placeres corporales se situaban en un nivel inferior a los placeres obtenidos en la dedicación al conocimiento, y debían ser controlados y reprimidos para poder disfrutar de estos bienes más altos. De forma similar, Agustín nos muestra en sus *Confesiones* que para acceder a Dios debió dejar a un lado las ataduras que le retenían en los placeres corporales y físicos, no sin una fuerte y larga lucha interior. Consecuentemente, la continencia es una de las grandes virtudes del hombre pues ella permite poner a Dios por encima de todo lo demás, de tal forma que, siendo el hombre incontinente no podrá desear lo más alto al ser retenido por otros placeres perecederos. Es decir, la mejor vida no puede ser otra que la de quien permanece en Dios, y ello requiere prescindir de la dependencia de todo aquello que puede evitar la más alta aspiración humana. Aunque acepta que sea posible encontrar una armonía entre la ley de Dios y otros bienes (CF II, 5.10), afirma que no hay ninguno tan bueno como la vida en Dios que da la verdadera felicidad, y que además, aquellos son la simiente del crimen, pues el éste no es deseable en sí mismo sino por los bienes inferiores que provee (CF II, 5.11).

De forma similar, los bienes materiales son prescindibles y secundarios frente a la búsqueda de Dios. Por ello, critica a quienes se lamentaron de la pérdida de los bienes tras el saqueo de Roma y les anima a preocuparse por los bienes realmente valiosos, a saber, las obras que les generarán los mejores beneficios en la vida eterna. Esos bienes, según dice, nunca podrán ser saqueados pues permanecen en el interior del individuo (CD I, 10). Este desprecio por los bienes temporales se extiende incluso al cuerpo del cual dice Agustín que no tiene demasiada importancia la práctica funeraria aplicada tras la muerte, pues una vez muerto, el cuerpo ya no siente, y resulta de igual efecto el enterramiento en lugares lujosos que bajo una



sencilla losa. Es más, la profanación del cuerpo no debe sobrestimarse ni temerse que la resurrección prometida no pueda suceder pues Dios es capaz de restaurar lo que Él mismo ha creado (*CD I*, 12). Ahora bien, ello no implica su desprecio y entrega a todos los males pues no es el cuerpo elemento ornamental o accesorio en el hombre sino que forma parte de su humana naturaleza (*CD I*, 13). De forma similar, considera que si una mujer es violada no debe decirse que haya perdido la castidad pues al no haber accedido a dicho acto, y mantiene en su alma la santidad (*CD I*, 18). Y junto a las tentaciones constantes que la sensualidad, el apetito o incluso los deleites de la música o la belleza de las formas pueden desviar al hombre sus atenciones a Dios, encuentra Agustín un peligro en el deseo de conocimiento, de experiencias, sustentado en el deseo natural del hombre de saber que deriva no obstante en la curiosidad y el morbo como la que lleva al hombre a observar un cadáver aunque se arrepienta de ello después (*CF X*, 35.54-55), o la experiencia de la magia y la astrología, los espectáculos circenses, etc.

### **3.6. El lugar de la educación moral**

Ante todo esto no es de extrañar que la dimensión ética desempeñe un papel central en el pensamiento pedagógico agustiniano (Mujica, 2010), ni que tome a Dios como referencia última en sus reflexiones sobre la educación. Así, al rechazo a la creencia de que el mal viene de Dios suma la negativa a aceptar que pueda provenir de la educación, pues entiende que esta es buena al posibilitarnos tanto el acceso al conocimiento como el aprendizaje del bien. Además, como el aprendizaje requiere inteligencia y la inteligencia es buena, así como muestra de nuestra excelencia y superioridad con respecto a otras criaturas, el aprendizaje no puede ser malo. Mientras que, por el contrario, el mal no sólo nos aleja de Dios sino también de la disciplina (*DLA I*, 1).

En varias ocasiones se muestra crítico con la educación de su tiempo y la que él mismo recibió por centrarse en aspectos formales y olvidar los morales. Primeramente, en las *Confesiones* cuestiona la mayor atención educativa por la gramática y la forma del lenguaje en detrimento de los elementos morales provenientes de Dios, de tal forma que eran mayor motivo de preocupación la

evitación de errores ortográficos y semánticos, aunque lo dicho fueran barbaridades, que el odio al otro en contra del mandamiento divino, despreciando incluso una norma moral tan elemental como la que prescribe no hacer a los otros lo que no se desea padecer (CF I, 18.29).

Junto a la desatención al otro, es también objeto de crítica el olvido educativo de la continencia, otro de los aspectos que, como vimos, resultaba fundamental para la mejor vida según Agustín. Así pues, se lamenta de que especialmente durante su adolescencia en la que se entregó completamente a los placeres del cuerpo no recibiera control alguno de quienes se encontraban a su alrededor y le acercara a la palabra de Dios, pues únicamente se ocupaban de que aprendiera el “arte de hablar y de convencer con la palabra” (CF II, 2.4). Especialmente reprocha que su propio padre, temprano catecúmeno que se encargó de subvencionarle no sin esfuerzo económico los estudios, “no pensaba para nada en cómo podría yo crecer para ti ni hasta dónde podía yo mantenerme casto; le bastaba con que aprendiera a disertar, aunque desertara de ti y de tus cuidados” (CF II, 3.5). Únicamente su madre católica trataba sin éxito de evitar la concupiscencia incontrolada, lo cual no era para Agustín otra cosa sino la voz de Dios que hablaba a través de ella.

Posteriormente, en *La Ciudad de Dios* plantea algunas recomendaciones sobre la educación moral para diferentes etapas de la infancia y la juventud (CD XXI, 16). Como ya hizo en las *Confesiones* (CF I, 19.30), advierte de que el niño se encuentra expuesto a los vicios desde los primeros momentos de vida y reclama la necesidad de que reciba los Sacramentos. Tras la infancia, cuando posee no sólo capacidad de hablar sino también de pensar, ya es susceptible de seguir los mandamientos cristianos por lo que resulta importante no dejar vencer en estos primeros momentos a los vicios para facilitar de esta forma su derrota (Vid. también CD XXII, 22). No se trata de un proceso sencillo e indoloro, sino que implica esfuerzo, sufrimiento, castigo y temor, pero es necesario pues “si se le deja vivir a sus anchas y hacer cuanto se le antoja, llega a perpetrar todos o muchos de los crímenes y torpezas” (CD XXII, 22). Este aprendizaje únicamente será posible si el adolescente mantiene el deseo espiritual de permanecer en Cristo, pues la mera adscripción a la norma sin esta motivación sería más bien una incitación a transgredir lo prohibido. Por último, en la juventud tiene un papel fundamental la penitencia y el propósito de enmienda para mantenerse en la gracia de Dios ante la facilidad de ser vencido

por la concupiscencia. En conclusión, entiende que aunque el bautizo es requisito necesario, también se requiere de una vida y educación cristianas.

Puede destacarse que aunque en lo expuesto hasta el momento Agustín no critica explícitamente la carencia de sabiduría en la educación de su tiempo, parece lógico que este cuestionamiento se encontrara en su visión pedagógica tanto por el hecho de que únicamente menciona como negativo la atención a aspectos formales (gramática, ortografía semántica o elocuencia), así como la ausencia de atención a Dios, lo cual, como dijimos anteriormente, constituye un alejamiento de la sabiduría que sólo es accesible mediante Él. Sin embargo, al final de *La Ciudad de Dios* describe la educación ideal como la herramienta que, junto a la ley, posibilita paliar dos de los principales males que asolan al ser humano como consecuencia del pecado original, a saber, la ignorancia y la tendencia a los vicios, lo cual, encaja perfectamente con las funciones que le ha ido otorgando previamente a una educación centrada en Dios, los preceptos morales y la evitación de la concupiscencia.

No es de extrañar, por tanto, que la educación moral sea considerada por Agustín como imprescindible para alcanzar la vida buena no sólo porque posibilita estar cerca de Dios sino también debido a que, como apuntamos previamente, la excelencia humana otorgada por el Creador se debe, junto a otras cosas, a que puede “perfeccionarse a sí misma y poder adquirir y poseer con piadosos ejercicios todas las virtudes, mediante las cuales puede verse libre de vencer en la lucha y de la ceguera de la ignorancia” (*DLA* III, 20). Es decir, aunque con motivo del pecado original el hombre nace ignorante y débil, ello no le excusa de alcanzar la sabiduría y la bondad, pues el libre albedrío y su capacidad de razonamiento siembran las bases para su perfeccionamiento (*DLA* III, 20). Por ello, aunque la ignorancia y la debilidad naturales del ser humano no son condenables, sí lo es cuando no trata de vencerlas mediante el aprendizaje y el esfuerzo. Así, compara esta situación del hombre con la del niño que desconoce la gramática, pero que si trabaja para adquirir sus normas vencerá al desconocimiento, mientras que si decide no mostrarse diligente en su adquisición sí será imputable (*DLA* III, 22). Además, esta obligación moral de educarse descrita por Agustín se convierte en responsabilidad de educar a otros en la medida en que mediante la educación alcanzamos el bien. Y como según el mandamiento divino debemos amar al prójimo como a uno mismo,

es prescriptivo desearle el bien que queremos para nosotros y en consecuencia debe ayudársele a alcanzarlo, lo cual no es posible sin la educación: “Se nos manda amar este bien con todo el corazón, con toda el alma y con todas las fuerzas. A este bien debemos llevar a los que amamos y ser llevados por los que nos aman” (CD X, 3).

### **3.7. Una dicotomía antropológica aparentemente irreductible**

Por último, otro elemento del pensamiento agustiniano que puede presentar problemas a la posibilidad de la diversidad moral es el ya mencionado planteamiento de la división entre la ciudad celestial y la terrena, pues afirma Agustín:

“habiendo tantas y tan poderosas naciones esparcidas por el orbe de la tierra con diversos ritos y que se distinguen por la múltiple variedad de lenguas, no existen más de dos clases de sociedades humanas que podemos llamar justamente, según nuestras Escrituras, las dos ciudades. Una, la de los hombres que quieren vivir según la carne, y otra la de los que pretenden seguir al espíritu” (CD XIV, 1).

En efecto, la diversidad inicialmente reconocida por Agustín entre los múltiples pueblos queda así dicotómicamente reducida como si únicamente pudiéramos encontrar dos tipos de individuos, los buenos y los malos, los que se dedican desordenadamente de los placeres del cuerpo y poseen vicios del alma como las idolatrías, herejías, envidias, etc. (CD XIV, 2), y los que encuentran en Dios el centro de su existencia. Los unos poseen a los demonios que por su soberbia se apartaron de Dios y que engañan a sus habitantes para ser adorados a pesar de su oscura e impía naturaleza (CD XI, 1). Los hombres que la conforman, por el tipo de vida llevado, se enfrentarán a una primera muerte que precederá al juicio de Dios y vendrá seguida de una segunda muerte eterna como consecuencia de su condena (CD XIII, 23). Los otros forman junto a los ángeles la ciudad celestial (CD X, 7) donde todos aspiran al amor de Dios, su fundador. Esta sociedad es sabia, feliz, e iluminada por el Creador (CD XI, 24) disfruta de la inmortalidad (CD XI, 28). Tal división procede del Génesis y se ha ido ampliando con la expansión de los hombres sobre la tierra. De esta forma, se nos presentan dos modelos de hombres, siguiendo las palabras del Apóstol en la primera epístola a los corintios: el terreno y

el celeste, pues a pesar de la igualdad referida anteriormente, dice Agustín que “no todos los que mueren en Adán han de ser miembros de Cristo (de hecho, una gran mayoría de ellos será castigada para siempre con la segunda muerte)” (*CD XIII*, 23).

Ahora bien, aun reconociendo que algunos planteamientos de Agustín pueden resultar problemáticos para la diversidad cultural, hemos visto también que, junto a ello, pueden encontrarse elementos que ponen en tela de juicio tales obstáculos. La aceptación de una justicia que no tenga como última referencia a Dios, la posibilidad de encontrar cierta diversidad de formas de vida en el modo de vida cristiano según los dones de Dios, la igualdad de todos los hombres y su intrínseco valor que los hace concebirlos como superiores a cualquier otro ser independientemente de su comportamiento, o la invitación permanentemente abierta a formar parte de esa ciudad de Dios, son algunos de los aspectos más destacables que hemos ido analizando. Por ello, resulta difícil comprender la ya señalada tajante afirmación de Parekh de que no es posible la diversidad moral en el pensamiento agustiniano. Obviamente, no cabe encontrar hace más de mil quinientos años un pensamiento que encaje a la perfección con los planteamientos teóricos contemporáneos más respetuosos con quien es diferente, pero ello no implica que no puedan encontrarse ideas en su filosofía que hayan podido ayudar a construir la base del respeto a la diversidad y cuyo análisis sirva para comprender la realidad actual. Así pues, para finalizar este estudio del pensamiento agustiniano sobre la cuestión vamos a detenernos un poco más en los dos primeros elementos referidos que pueden ayudarnos a comprender un poco mejor la posición de Agustín, a saber, la cuestión de la justicia sin referencia a Dios y la diversidad en el cristianismo.

Comenzando por el segundo puede decirse que ser cristiano teniendo a Dios como última referencia vital e identificándolo como el bien no implica necesariamente una visión moral monista<sup>49</sup>. En efecto, como el mismo Parekh (2005) reconoce, la Iglesia católica ha mostrado en los últimos años una mayor apertura hacia otras religiones y formas de vida, siendo los cristianos quienes, a pesar de la intolerancia de siglos anteriores por la cual la propia Iglesia ha pedido perdón recientemente, pueden ser considerados los pioneros del ecumenismo universal moderno que “representa una búsqueda común de la verdad en una

---

<sup>49</sup> En relación a esta cuestión puede verse García Bernadal (2008).

actitud auténticamente dialogal” (Panikkar, 1992, p. 29). A modo de ejemplo, puede destacarse la *Declaración Nostra aetate sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas*, donde Pablo VI decía que “la Iglesia católica no rechaza nada de lo que en estas religiones hay de santo y verdadero. Considera con sincero respeto los modos de obrar y de vivir, los preceptos y doctrinas que, por más que discrepen en mucho de lo que ella profesa y enseña, no pocas veces reflejan un destello de aquella Verdad que ilumina a todos los hombres” (1965). Asimismo, algunos textos de Juan Pablo II muestran el respeto debido de los cristianos y subrayan los elementos comunes con otras religiones como el budismo; el Islam, a cuyo profeta presenta como “un modelo para los confesores del verdadero Dios, en particular para aquellos cristianos que, desertando de sus maravillosas catedrales, rezan poco o no rezan en absoluto” (1994, p. 112) ; el judaísmo, a cuyos fieles define como “*hermanos mayores en la fe*” (o. c., p. 118); o incluso religiones animistas, etc. Mientras que una mirada sin prejuicios a alguna de las últimas encíclicas de Benedicto XVI, nos muestra esta apertura y cabida de diversas formas de vida buena (Vid. 2009). Pero incluso la propia Ciudad de Dios descrita por Agustín como un modo de vida diferente con respecto al de los hombres de la ciudad terrena, también puede mostrarnos cierta apertura. No repetiremos lo dicho anteriormente sino que en esta ocasión nos centraremos en el modelo antropológico de la ciudad celestial, el cual, no puede decirse que sea uno y único sino que está representado por multiplicidad de caracteres que, aunque todos ellos poseen como última referencia al Creador, llevaron formas de vida diversas.

En el pensamiento agustiniano tiene gran protagonismo la figura humana. Si bien Dios es el centro de su filosofía, el hombre le acompaña, y su relación con Él ocupa gran parte de sus escritos, desde la propia filosofía de la interioridad de las *Confesiones*, donde el propio autor narra su diálogo con Dios, hasta la filosofía de la historia de *La Ciudad de Dios*, en la que se describe el origen, evolución y fin de los hombres de las dos ciudades. Así pues, a lo largo de su obra Agustín se detiene en hombres y mujeres que representan modelos que imitar y que rechazar, con una clara intención educativa. Más allá de indicar lo bueno o lo malo al estilo aristotélico de identificación de virtudes, o los mitos utilizados por Platón para explicar muchas de sus ideas a sus discípulos, y quizá por la importancia que la figura del Dios hecho hombre ocupaba en el pensamiento agustiniano, el obispo de Hipona alude

frecuentemente a personas para encontrar en ellas elementos admirables o despreciables, que ayuden a descubrir la mejor vida.

Su profundo conocimiento de las Escrituras le lleva a encontrar en Adán y Eva, padres de la humanidad, referentes de la tentación y de la soberbia. Después de ellos, sus hijos Caín, Abel y Set, constituirán modelos de miembros de las dos ciudades por diferentes razones: el fratricidio del hermano mayor motivado por la envidia, la bondad del asesinado o la continuidad de la genealogía de la ciudad de Dios y el mantenimiento de la esperanza para la humanidad que seguirá posteriormente con Enós, Abraham, Isaac, Jacob, Noé, etc. (*CD XV*, 15), no son meros sentimientos abstractos sino que se ven personalizados en personajes reales. También los hijos de Abraham pertenecen a las dos ciudades. Siendo su mujer estéril, ejerció su derecho a que albergara su hijo el vientre de una esclava fruto de lo cual nació Ismael, ciudadano engendrado por el medio natural que será ciudadano de la sociedad terrena. Sin embargo, contra toda expectativa por su avanzada edad también engendró un hijo, Isaac, quien se convirtió en resultado de la promesa divina y en miembro de la ciudad de Dios (*CD XV*, 2).

Recoge Agustín la bendición de Noé de sus dos hijos, el primogénito y el menor, así como la maldición del mediano debido al pecado contra su padre, condenando a la esclavitud a su descendencia comenzando por su nieto Canaán, quien debería servir a los hijos de los bendecidos por Noé. A pesar de las interpretaciones posteriores de este pasaje donde algunos encontraron el motivo bíblico de una perenne esclavitud para los africanos o para la raza negra en general (Cfr. Santamarta y Fuertes, 1978), Agustín no se decanta por esta interpretación sino que subraya el fuerte simbolismo de tales narraciones bíblicas así como su oscurantismo (*CD XVI*, 1). No obstante, encuentra en esta distinción, por un lado, la figura de Cristo y su extensión a todos los hombres en los otros hermanos, mientras que en el mediano descubre “la raza de los herejes” (*CD XVI*, 2). Así lo hará con muchos de los personajes bíblicos que irá analizando en su exégesis de las Escrituras hasta llegar al modelo culminante en la persona de Jesús, pero no se quedará en ella sino que los primeros cristianos también serán continuamente citados y admirados.

De forma similar, en su texto autobiográfico Agustín nos muestra su experiencia vital como un camino a seguir, lo que lejos de ser un acto de soberbia se convierte

en un ejercicio de humildad al narrar al lector y confesar sus miserias pasadas, así como una muestra de generosidad al compartir con sus iguales la experiencia de la liberación. Las recaídas posteriores (*CF VI*, 8.13), los inevitables obstáculos (*CF VI*, 9.14-15), y el triunfo final de una vida íntegra y justa (*CF VI*, 10.16), nos muestran la humanidad de un proceso accesible a todo individuo en las circunstancias más diversas. Junto a ello, en el propio relato aparecen otros personajes significativos en la conversión como su propia madre quien no cejó en su empeño de ver a su hijo convertido y cuya vida irreproachable es vista por Agustín como un modelo a seguir y admirar, pero no se atreve a concebirla como exenta de pecados aunque estos fueran escasos y leves, pues exclama “¡ay de los hombres más virtuosos si tú, prescindiendo de tu misericordia, te pones a escudriñar sus vidas!” (*CF IX*, 13.34). También son destacables el maniqueo Fausto, cuya incoherencia e incapacidad para responder a cuestiones clave supusieron una ayuda inestimable para Agustín; San Ambrosio, quien mostró una verdad convincente para el obispo de Hipona; su amigo Alipio, que abandonó una vida dedicada a los espectáculos circenses tras escuchar a Agustín; otros muchos conversos que le sirvieron a él mismo como modelo en su camino a la conversión, como Victorino, el romano traductor de griego, a quien acude Agustín en busca de consejo ante su desasosiego interior una vez reconocida la existencia de Dios, o Antonio y Ponticiano (*CF VIII*, 6.14-15) en cuyo encuentro identifica el momento en que se produce su paso definitivo para la conversión; y hasta un mendigo borracho que deambulando por las calles de Milán le devolvía al de Tagaste la imagen de sí mismo: aquel que aspiraba a breves momentos de felicidad pasajera proporcionada por unas pocas monedas (*CF VI*, 6.9).

En definitiva, no nos propone Agustín un único modelo, ni siquiera el propio Jesús, ni el del mismo obispo de Hipona, sino que prefiere presentar las vidas de muchos hombres con sus diferentes comportamientos en circunstancias muy diversas como ejemplos de la posibilidad de la vida buena ofrecida a todos los hombres.

En segundo lugar y en referencia a la cuestión de la justicia cabe destacar la distinción de Agustín dos tipos de leyes. La primera de ellas tiene carácter universal por lo que no varía dependiendo del momento histórico ni de las normas de cada sociedad, es decir, se trata de una justicia “a la cual deben acomodarse las



costumbres de los pueblos y el andar de los días conforme a los pueblos y a los tiempos; justicia vigente en todo tiempo y lugar, no una aquí y otra allá, una en un tiempo y diferente en otro” (CF III, 7.13). El origen de esta ley es Dios quien a diferencia del hombre es inmutable, y así lo expresan las Escrituras –“tu Escritura se proyecta sobre todos los pueblos hasta el fin de los tiempos. Los cielos y la tierra pasarán, pero tus palabras no pasarán. (...) tu Palabra permanecerá eternamente” (CF XIII, 15.18)–, donde se recogen mandamientos que nunca varían como el dado por Jesús a sus apóstoles de amar a Dios y al prójimo, los comportamientos *contra naturam* de los sodomitas (CF III, 8.15), o el adulterio (DLA I, 3).

Justifica la necesidad de esta ley en la insatisfacción de otros criterios morales. Por un lado, el no hacer lo que no se quiere que le hagan a uno es insuficiente en la medida en que uno puede querer algo malo para sí por permitirle ello hacer un mal a otro. Por otro lado, la ley por sí misma no puede ser la referencia moral, pues el mal no es mal porque esté prohibido sino que está prohibido porque es un mal. Es decir, la fuente de autoridad no puede ser la ley sino la moralidad del mismo acto. Además, aceptar este criterio implica aceptar la culpabilidad de muchos inocentes como los mártires, así como la variabilidad del criterio moral, debido a que hace unos años se condenaba a quien era considerado cristiano (DLA I, 3). Asimismo, la extensión de un comportamiento determinado tampoco puede ser aceptado, pues aunque muchos pueblos tuvieran algunas prácticas contra la naturaleza del hombre, ello no avalaría su moralidad.

Sin embargo, para Agustín es necesaria una ley temporal que complemente a la divina. La ley temporal es cambiante y se basa en aquélla para adaptarse justamente a las circunstancias evaluando oportunamente las situaciones concretas y modificándose cuando así se requiera (DLA I, 6). A modo de ejemplo explica que la ley temporal puede estimar conveniente dar la voluntad al pueblo cuando este actúa virtuosamente, y quitársela confiriéndosela a unos buenos o a sólo un hombre cuando la mayoría esté corrompida, conforme a los principios de la ley universal. En este sentido, plantea que resulta comprensible que “en pasados tiempos hayan sido permitidas a los justos cosas que ahora son ilícitas” (CF III, 7.13), pero que incluso “en la misma casa y en el mismo tiempo no toda cosa es conveniente para cualquier miembro de la familia” (o. c.). Admite que la fugacidad de la existencia humana no permite al hombre comprender de las vidas y costumbres de otros

tiempos y lugares e incluso si no aludiera a una justicia universal, parecería que justifica el relativismo en algunas afirmaciones, pero más bien trata de criticar la postura etnocentrista cuando afirma que “fácilmente pueden ver que no todo conviene a todos; que hay cosas convenientes o no, según los momentos, los lugares y las personas. Pero este discernimiento no lo tienen para las cosas del pasado. Se ofenden con ellas, mientras todo lo propio lo aprueban” (o. c.). En conclusión, Agustín busca un equilibrio entre lo universal y lo particular, una justicia que combine armoniosamente “las cosas que Dios mandó para que nunca variaran, y otras que distribuía por los tiempos, no todo junto, sino según lo apropiado a cada uno” (CF III, 7.14).

Asimismo, esto no hace otra cosa sino mostrar una nueva equivocación de Parekh (2005) quien afirma que la diversidad apreciada por Agustín se limita a las especies entre sí y no dentro del ser humano. Por el contrario, vemos cómo el obispo de Hipona afirma que cuando las normas no son divinas sino humanas las costumbres de los pueblos deben ser respetadas en su diversidad “de manera que ningún ciudadano o extranjero viole según el propio antojo lo que la ciudad ha pactado con otros pueblos o que está en vigor con la firmeza de la ley o de la costumbre. Siempre es algo indecoroso la no adecuación de una parte con el todo a que pertenece” (CF III, 8.15). Además, en este sentido, alababa que su madre respetara las normas romanas y a pesar del apego por la tradición propia no se opusiera a ellas, cuando al viajar a Roma se vio conminada a abandonar su costumbre africana de llevar comida y bebida a las tumbas de los santos (CF VI, 2.2). Es decir, para Agustín, existe una ley universal de carácter mínimo y divino a la que deben acomodarse la diversidad de normativas que cambian en los diferentes pueblos y que a su vez deben ser respetadas por los hombres ya sean originarios de él o foráneos. Así lo expresa aún más claramente el pensador africano, donde afirma que en la ciudad celestial no cabe únicamente un tipo de hombre, de una determinada raza o cultura, sino que todos son acogidos respetando su diversidad y promoviendo la concordia, bajo la referencia de Dios:

“Esta ciudad celeste, durante el tiempo de su destierro en este mundo, convoca a ciudadanos de todas las razas y lenguas, reclutando con ellos una sociedad en el exilio, sin preocuparse de su diversidad de costumbres, leyes o estructuras que ellos tengan para conquistar o mantener la paz terrena. Nada les suprime, nada les

destruye. Más aún, conserva y favorece todo aquello que, diverso en los diferentes países, se ordena al único y común fin de la paz en la tierra. Sólo pone una condición: que no se pongan obstáculos a la religión por la que –según la enseñanza recibida– debe ser honrado el único y supremo Dios verdadero” (*CD XIX*, 17).

## 4. La diversidad moral en John Stuart Mill<sup>50</sup>

“Mill hizo una defensa de la diversidad mucho más apasionada que la mayor parte de sus predecesores e imprimió al liberalismo una nueva orientación. Pudo hacerlo porque apreciaba la inmensa riqueza y complejidad de la naturaleza humana y la incapacidad de cualquier estilo de vida para encarnar algo más que una pequeña parte de ésta. Todo ello le permitía aducir que se podía vivir la vida buena de maneras diversas, que cada una de estas formas se beneficiaría del diálogo con las demás, y que no era correcto intentar construir una forma de vida ideal «a partir de un pequeño número de modelos». Ninguna teoría sobre la diversidad cultural puede permitirse ignorar estas profundas reflexiones” (Parekh, 2005, p. 75).

Cuesta entender que tras estas contundentes afirmaciones, Bhikhu Parekh incluya a Mill entre los pensadores monistas morales, pues aunque al mismo tiempo ponga de relieve algunas de sus dificultades, el reconocimiento de sus aportaciones a la diversidad moral y cultural es tan amplio y explícito que las objeciones planteadas no logran oscurecer su importancia. En efecto, la obra de John Stuart Mill encuentra entre sus temas centrales el respeto a las diferentes formas de pensamiento y acción de los individuos. Tanto en sus textos más conocidos como en los menos estudiados este principio rector articula o subyace a su filosofía moral, política, educativa, e incluso económica.

A pesar de las numerosas críticas realizadas en relación a su sistema moral utilitarista (Vid. Guisán, 2007), a las contradicciones en su pensamiento (De Miguel, 2011) o a su falta de originalidad (Berlin, 1988), es innegable la encomiable preocupación milliana por la felicidad no de unos pocos sino de todos (Guisán, o. c.), la defensa de algunos de los colectivos más oprimidos como las mujeres de su

---

<sup>50</sup> De forma similar a como hice con Agustín de Hipona, para facilitar las referencias a las obras de Mill, utilizaré la siguiente nomenclatura: *Reform in Education* (RE); *The Principles of Political Economy with Some of Their Applications to Social Philosophy* (PPE); *The Negro Question* (NQ); *Statement on Marriage* (SM); *On liberty* (OL); *Considerations on Representative Government* (RG); *The Contest in America* (TCA); *The Slave Power* (SP); *Utilitarianism* (UT); *Educational Endowments* (EE); *The Admission of Women to the Electoral Franchise* (WEF); *The Contagious Diseases Acts* (CDA); *On Nature* (NA). Las fuentes consultadas son las obras originales de la *Liberty Educational Foundation*, disponibles en su *Online Library of Liberty* (<http://oll.libertyfund.org>). Además, para facilitar la lectura recojo en el texto las citas literales de las traducciones oficiales en español, en los casos en los que esta existe, y traducciones propias en los otros, pudiendo consultarse los textos originales en las notas a pie de página. La disponibilidad on-line de los textos originales no me permite indicar la página, por lo que esta información se referirá a las traducciones oficiales.

tiempo (De Miguel, o. c.), o su valoración de la variedad y la apertura en un grado superior al del propio Montesquieu –a quien Parekh (2005) incluye dentro de los pluralistas morales–, y aunque su tesis principal “[q]uizá necesite elaboración o matizaciones, pero es todavía la exposición más clara, simple, persuasiva y conmovedora del punto de vista de aquéllos que desean una sociedad abierta y tolerante” (Berlin, 1988, p. 272).

Obviamente, cabe encontrar elementos milleanos de difícil encaje con las visiones actuales del respeto a la diversidad, como su postura ante algunos pueblos «salvajes», su concepción finalista del progreso humano, o quizá incluso su, en ocasiones, excesiva importancia al carácter activo y a la iniciativa de los individuos. Sin embargo, la relevancia que concede a la libertad individual a decidir sobre su pensamiento, religión y su forma de vida, el aprecio a la diversidad como elemento de desarrollo social, su empeño en huir del pensamiento único, la defensa de la participación social y política de las minorías, el lugar que ocupa la educación como promotora de la libertad, o su particular concepción de la naturaleza humana, nos proporcionan suficientes argumentos como para poder encontrar en el filósofo londinense una figura de referencia ineludible para pensar una filosofía de la educación intercultural.

#### 4.1. La primacía de la libertad

“Si toda la humanidad, menos una persona, fuera de una misma opinión, y esta persona fuera de opinión contraria, la humanidad sería tan injusta impidiendo que hablase como ella misma la sería si teniendo poder bastante impidiera que hablara la humanidad”<sup>51</sup> (OL p. 77).

El profundo liberalismo de Mill le lleva a considerar a la libertad humana como el bien máspreciado, cuyo ejercicio constituye uno de los principales elementos que hacen que la persona pueda ser considerada como superior al resto de animales (PPE p. 808). Además, entiende que el fin de todo ser humano es la felicidad, y únicamente a través de la libertad puede alcanzarse (UT). En consecuencia,

---

<sup>51</sup> “If all mankind minus one, were of one opinion, and only one person were of the contrary opinion, mankind would be no more justified in silencing that one person, than he, if he had the power, would be justified in silencing mankind”.

defiende que su ejercicio debe ser protegido en todas las sociedades contra las intromisiones que pueden ejercerse desde las corrientes de opinión mayoritarias, los sistemas políticos que no separan iglesia y Estado, o algunos planteamientos filosóficos que, como el de Comte, pretenden el control espiritual de los individuos (OL p. 73).

Aunque, como veremos más adelante, descompone la libertad en sus diferentes manifestaciones referentes a la conciencia, el pensamiento, los sentimientos, la expresión de opiniones, la asociación o la reunión, considera que todo ello tiene un común sentido que posibilita que merezca el propio nombre de «libertad», a saber, la capacidad de determinar los propios fines vitales así como obrar conforme a ello (OL p. 72). Consecuentemente, sus principales obras se fundamentan en esta concepción, partiendo de su conocida *On Liberty* cuyo tema casi monográfico es el derecho a la libertad de pensamiento, opinión y comportamiento, lo que puede considerarse uno de los fundamentos para el respeto a la diversidad cultural en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Vid. Fuentes, 2014). Pero además, otras obras milleanas se encuentran en profunda relación con ésta, tal es el caso de *Considerations on Representative Government* considerada la segunda parte de carácter práctico de *On liberty* (Negro, 2007), mientras que *Utilitarianism* es ciertamente un complemento imprescindible para comprender aquélla (Guisán, 2007).

## **4.2. El miedo a la homogeneización**

No es de extrañar, por tanto, que la principal amenaza que Mill encontraba para el ejercicio de la libertad fuera la opresión del grupo mayoritario sobre el individuo. A diferencia de otras épocas en las que los gobiernos y grupos más poderosos inoculaban forzosamente una forma de pensar y de actuar que debía ser seguida o al menos no contradicha en público, la sociedad decimonónica estaba amenazada por una tendencia no oficial sino oficiosa que poseía un efecto similar en todo aquello que se separaba de lo que constituía la opinión dominante. Para el filósofo inglés, la implantación de la democracia y el control del pueblo hacia los gobernantes no puede hacer caer en el error de pensar que los derechos de todos los individuos

están protegidos de los abusos, sin caer en la cuenta de que las minorías podrían verse perjudicadas en la medida que son los grupos mayoritarios quienes pasan a ostentar el poder, y por tanto, ser susceptibles de oprimir a los minoritarios. De esta forma, describe “«la tiranía de la mayoría» entre los males contra los cuales debe ponerse en guardia la sociedad”<sup>52</sup> (OL p. 61). Una tiranía que se ejerce mediante la opinión social que pretende imponerse irremisiblemente a todos los individuos sofocando cualquier atisbo de diferencia y originalidad y tratando de obligar a amoldarse al patrón establecido.

Las herramientas utilizadas en esta homogeneización son varias en la sociedad europea de su tiempo. Por un lado, la extensión de la educación a toda –o casi toda– la población y el acceso generalizado a los medios de comunicación se convierten en eficacísimos agentes de asimilación que contribuyen a que todos escuchen y lean las mismas cosas, haciendo a los individuos cada vez más semejantes entre sí, e incitándoles a que persigan los mismos fines y a actúen de la misma manera<sup>53</sup>. Por otro lado, concibe la costumbre como un elemento de normalización social cuya influencia en el ser humano es tal que constituye para Mill una referencia similar a la primera naturaleza pues, llega a convertirse en una guía que prescinde de la razón y de la argumentación, evitando el surgimiento de cualquier tipo de cuestionamiento y pensamiento disidente (OL p. 64), sin llegar incluso a basarse en una opinión fundamentada, sino que atiende únicamente a los gustos del grupo más poderoso. Pero lo más peligroso reside, según Mill, en que esta guía transformada en norma social no se refiere a aspectos banales sino que alude a elementos tan centrales en la vida de los individuos como la moral.

Sorprende el adelanto a su tiempo que supone la comparación de Mill entre este sistema social y el de los regímenes comunistas, pues a pesar de su reconocimiento de algunos aspectos positivos (Vid. *PPE* pp. 197-201), encuentra en ellos su condena del individuo a pertenecer a la masa, su aniquilación de las posibilidades de la naturaleza humana de aportar una variedad de inteligencias, gustos e ideas que

---

<sup>52</sup> “«the tyranny of the majority» is now generally included among the evils against which society requires to be on its guard”.

<sup>53</sup> La actualidad de este reclamo milliano es evidente. Habría sido interesante conocer la opinión de Mill sobre la globalización, entendida como la generalización de modos de vida a nivel planetario. Previsiblemente la crítica milliana sería aún más dura, pues él entendía que la opinión social de su época era diferente en cada sociedad, por lo que podría dar lugar a mayor diversidad. Hoy, sin embargo, la influencia globalizadora supone una amenaza mayor de homogeneización directamente proporcional a su capacidad de llegar a las sociedades más recónditas del globo.

serían inalcanzables por un único individuo y que constituyen “el resorte principal del progreso espiritual y moral”<sup>54</sup> (PPE p. 201).

Ciertamente, el filósofo inglés “[d]etestaba y temía la estandarización” (Berlin, 1988, p. 254), pues para él no significaba otra cosa sino un encorsetamiento de las capacidades intelectuales y creativas que sacrificaban completamente el ímpetu moral humano. Los habitantes que en su opinión tendrán cabida en esa sociedad serán “meros repetidores del lugar común o servidores circunstanciales de la verdad, cuyos argumentos sobre todos los grandes problemas están hechos a la medida de sus oyentes, sin ser los que a ellos mismos les han convencido”<sup>55</sup> (OL p. 97). Esto es, aquellos demagogos descritos por Platón como interlocutores de Sócrates, que hablaban para el pueblo haciendo de su discurso un traje que les convertía en sastres de la palabra, a demanda de un poderoso cliente –la opinión pública o lo que hoy podríamos llamar la *Political correctness* (Negro, 2007)–, que es capaz de modificar el pensamiento, o al menos la expresión humana, relegando a aquél a un segundo lugar que lo subordina a los otros que ya han pensado por él y han impuesto sus ideas como las únicas posibles de ser asumidas, aquéllas que no pueden ser pensadas, sino asimiladas en silencio y promulgadas para evitar sembrar dudas sobre el apoyo prestado. En consecuencia, lo único que cabe cuestionar son aspectos prácticos de escasa importancia, sin llegar a tocar los principios, y por ello, no es posible dar soluciones novedosas a los problemas de calado. De forma similar a como ocurre en los países con gobiernos despóticos, el trabajo intelectual se verá constreñido a unos pocos sabios que lo practiquen por el mero gusto especulativo pues las ideas políticas nunca verán su aplicación y rara vez serán escuchadas por quienes están en el gobierno. De esta forma, el flujo intelectual y moral de la nación estará restringido a un espacio delimitado que no puede sobrepasar y apartado del grueso de la población (RG p. 47-48).

Hasta tal punto trata de escapar Mill de la homogeneización que temía incluso que su propio pensamiento perdurara en el tiempo en exceso y obstaculizara la aparición de otras ideas novedosas. En este sentido, Parekh le acusa incluso de fomentar la excentricidad y de derivar en el exotismo que valora lo extraño en

---

<sup>54</sup> “the mainspring of mental and moral progression”.

<sup>55</sup> “The sort of men who can be looked for under it, are either mere conformers to commonplace, or time-servers for truth, whose arguments on all great subjects are meant for their hearers, and are not those which have convinced themselves”.



cuanto que extraño. Aunque una lectura somera podría llevarnos a esa conclusión, no parece que esta acusación posea demasiada consistencia pues lo que propone el filósofo londinense es una tolerancia de la diversidad en la que la estrecha mirada de la opinión dominante y uniformadora de la masa de cuya influencia pocos están exentos, no ejerza de sesgo de todo aquello que se aleje de su patrón, evitando así acallar a los posibles genios que aparezcan en escena con ideas potencialmente disidentes (Cfr. *OL* p. 142). Es decir, se trata de una actitud con una doble finalidad: por un lado, ejerce de contrapeso al pensamiento único e irracionalmente aceptado cuestionando su primacía; por otro, abre paso a la aparición de planteamientos alternativos que puedan aportar algo positivo en sí mismos a la sociedad. Si en algún momento podría aceptarse la acusación de extravagancia es cuando Mill incluye como elemento de homogeneización social, junto a los ya citados, la igualación del pobre con el rico resultado de las medidas modernas educativas y de protección social. En efecto, resulta extremista y exotista, además de injusto, tratar de mantener la desigualdad social bajo el pretexto de la valoración de la diversidad, pues es posible concebir muchas formas de diversidad sin impedir el ascenso social de los individuos, y es absurdo plantear que buscar comida en la basura puede suponer una forma de vida a mantener por la variedad que supone con respecto a otras. Sin embargo, también resultaría excesivo acusar a Mill de abogar por mantener la pobreza únicamente por esta afirmación, si tenemos en cuenta otros aspectos más fundamentales de su pensamiento como la extensión de la educación gratuita a todos los individuos (*RG*) o la protección de los colectivos sociales más vulnerables como las prostitutas (*CDA*).

En definitiva, el pensamiento milleano es completamente opuesto a una única y exclusiva forma de vida, pues, en sus propias palabras, “[n]o hay razón para que toda la existencia humana sea construida sobre uno o un corto número de patrones”<sup>56</sup> (*OL* p. 142). La diversidad humana no es amoldable a una determinada manera de pensar, de sentir y de vivir, ya que de la misma manera que elegimos los zapatos a nuestra particular medida, según el filósofo inglés, “si no existe una diversidad correspondiente en sus modos de vivir, ni pueden obtener toda su parte

---

<sup>56</sup> “There is no reason that all human existence should be constructed on some one or some small number of patterns”.

en la felicidad ni llegar a la altura mental, moral y estética de que su naturaleza es capaz”<sup>57</sup> (OL p. 143).

### 4.3. Apertura a la diversidad de pensamiento y de modos de vida

Ahora bien, ¿qué tiene la diversidad humana para que Mill la valore tanto? No puede decirse que el filósofo inglés fuera un viajero o un explorador que interaccionara con individuos de sociedades muy diferentes a la suya. Aunque fue un hombre de su tiempo conocedor de la historia y de las políticas internacionales e interiores de muchos países, la mayor diversidad que encontramos en él se encuentra en una formación intelectual caracterizada por la influencia de un amplio abanico de corrientes filosóficas. De su padre, James Mill, recibió los fundamentos para la creación de su pensamiento racionalista y utilitarista así como las ideas de Bentham y Ricardo. Como respuesta a la insuficiencia que le provocaban estos planteamientos y a una inexistente educación afectiva, tras una profunda crisis existencial reconoció el importante papel de la poesía y la literatura en autores como Coleridge, Carlyle o Wordsworth. Con Comte mantuvo una intensa correspondencia epistolar que no le dejó indiferente, mientras que la influencia de Hume se aprecia en la relevancia que concedía al deseo en la razón. El que fuera considerado uno de los padres del liberalismo no prescinde en su pensamiento del componente socialista y el feminista insuflado principalmente por su mujer Harriet Taylor con quien parece haber escrito varias de sus obras. Incluso pueden encontrarse en él planteamientos ecologistas (*PPE* p. 820; *SP*; vid. Mellizo, 1998). Y a pesar de su fuerte agnosticismo, no dejó de mostrar un profundo respeto por el cristianismo y especialmente por la figura de Jesús de Nazaret en cuya norma «Amar al prójimo como a ti mismo» dice Mill encontrar “todo el espíritu de la ética de la utilidad”<sup>58</sup> (*UT* p. 66; vid. también p. 73). Así, uno de los personajes más importantes de la historia de la filosofía vuelve a presentárenos como un crisol de corrientes de pensamiento.

---

<sup>57</sup> “unless there is a corresponding diversity in their modes of life, they neither obtain their fair share of happiness, nor grow up to the mental, moral, and aesthetic stature of which their nature is capable”.

<sup>58</sup> “the complete spirit of the ethics of utility”.

Probablemente, todo ello contribuyó a formar en él una actitud de radical apertura a las ideas novedosas pues partía de la premisa de que en la disidencia de la unanimidad es posible encontrar algo “que merezca de ser oído, y que la verdad pierda por su silencio”<sup>59</sup> (OL p. 117). Para Mill, los nuevos planteamientos son *a priori* susceptibles de realizar una aportación a la raza humana tanto en la resolución de problemas nuevos como desvelando errores de pensamientos aceptados, por lo que entendía que al reprimir una opinión no se comete una agresión contra un individuo sino un ataque contra toda la humanidad (OL p. 77). Esto es así no sólo porque la opinión silenciada pudiera ser acertada y por tanto positiva, sino que entendía que también la errónea debe ser escuchada pues ayuda a comprender mejor la verdad al contraponerla con el error<sup>60</sup>. Así, afirma que “[l]a verdad gana más por los errores del hombre que con el estudio y la preparación debidos, piensa por su cuenta, que con las opiniones verdaderas de quien sólo las mantiene por no tomarse la molestia de pensar”<sup>61</sup> (OL p. 98-99). Por ello “Mill fue, durante toda su obra, el defensor de los herejes, de los apostatas y los blasfemos” (Berlin, 1988, 250), y especialmente de aquéllos grupos que se encontraban en minoría pues entendía que son ellos quienes requerían mayor protección y promoción al tener por su debilidad menos oportunidades de ser escuchados en el foro público.

En consecuencia, la actitud social más coherente es la tolerancia de la expresión de las expresiones humanas, mientras que la represión y la prohibición no son sino la mayor muestra de oposición al pensamiento innovador y creativo. En este sentido, criticaba que si bien su sociedad ya no condenaba a muerte por herejía, aun se aprobaban leyes que penalizaban a quienes no poseyeran creencias religiosas<sup>62</sup> (OL p. 93-94). Sin embargo, la intolerancia no se ejerce según Mill únicamente a través de medidas legales sino que el estigma social que provoca el rechazo y aislamiento de quienes plantean opiniones diferentes impide la discusión y, por lo

---

<sup>59</sup> “something worth hearing to say for themselves, and that truth would lose something by their silence”.

<sup>60</sup> Esto refuta de nuevo la acusación de promoción de la extravagancia realizada por Parekh a Mill, pues no valora lo que diferente en cuanto diferente, lo cual, en este caso supondría valorar lo erróneo en cuanto que erróneo, sino que valora su utilidad en el reconocimiento de la verdad.

<sup>61</sup> “Truth gains more even by the errors of one who, with due study and preparation, thinks for himself, than by the true opinions of those who only hold them because they do not suffer themselves to think”.

<sup>62</sup> Pone el ejemplo de un subsecretario de Estado evangélico quien proponía ser cristiano como requisito para ser empleado público, por lo que relegaba la tolerancia únicamente a quienes fueran cristianos en sus diferentes vertientes. No obstante, debe apuntarse que incluso dentro del cristianismo los católicos tenían una posición inferior como lo demuestra el hecho de que tenían prohibido el acceso muchos puestos de responsabilidad, la universidad de Oxford, etc.

tanto, la posibilidad de refutar las opiniones equivocadas y por ello su difusión. Las clases menos pudientes son más susceptibles de apreciar la gravedad de esta discriminación pues verán afectados incluso los medios para trabajar (*OL* p. 96), por lo que las consecuencias de plantear ideas novedosas serán tan grandes que el miedo ejercerá de parapeto de la cultura hegemónica ante las propuestas de esta parte no pequeña de la población. Pero junto a ello, muchos pensadores de toda clase social verán su pensamiento retraído por el miedo a caer en la intolerable herejía o disidencia. Define Mill al buen pensador como aquel que admite las conclusiones a las que le lleva el razonamiento sin tener que maquillarlas y hacerlas encajar en el corsé de la corriente dominante, y entiende que el avance intelectual de los pueblos depende de la existencia de una masa crítica de intelectuales que no temen caer en la disidencia respecto a las cuestiones humanas más profundas.

Para el filósofo inglés, la consciencia de la falibilidad humana impide mantener una férrea restricción de todo aquello que los censores consideren falso, pues ello implicaría suponer que poseen la “verdad *absoluta*”<sup>63</sup> (*OL* p. 77). Por el contrario, según Mill, el concurso de diversas posturas sobre un asunto posibilita una discusión que nos acerca en mayor medida a su conocimiento verdadero, pues aunque sea en corta medida, las nuevas ideas pueden contener una parte de verdad que sirva de complemento a la opinión prevaleciente que no agota en ella misma la verdad, sino que es en la confrontación de visiones como puede accederse a ella de forma más completa<sup>64</sup> (*OL* p. 122).

Esta teoría sobre la verdad es aplicada por el propio autor, quien tratando de alcanzar la mayor objetividad y sin muestra de apasionamiento se propone descubrir los aspectos más positivos de cada planteamiento. Es capaz de encontrar en el comunismo, en su forma ideal, aspectos positivos e incluso mejores que la situación política inglesa de su época, sin que ello le lleve a abandonar su firme liberalismo (*Vid. PPE* p. 195-206). Asimismo, su agnosticismo no le impide apreciar elementos valiosos en la ética cristiana, a la que concibe como una doctrina de carácter general que mana de diversas fuentes que se unen a las enseñanzas de Jesús. Según dice, por un lado, el propio Antiguo Testamento donde la orden de los profetas constituyó un elemento inestimable para el progreso del pueblo judío en la

---

<sup>63</sup> “absolute certainty”.

<sup>64</sup> Nos extendemos en mayor medida sobre esta cuestión en el apartado dedicado *al Diálogo y la relación con el otro en Mill*.

medida en que posibilitó una diversidad de interpretaciones de la religión y la moral<sup>65</sup>, así como aportaciones a la sociedad que venía a completar la de los sacerdotes y los reyes y que posibilitaron concebir a los judíos, tras los griegos, como “la nación más progresiva de la antigüedad, y con ellos el punto de partida y la gran influencia motriz de la cultura moderna”<sup>66</sup> (RG p. 44). Por otro lado, entiende que el cristianismo se compone de elementos de las tradiciones griega y romana y las aportaciones de los primeros cristianos hasta el siglo V. Aunque le acusa de unilateral e incompleto, de restringir más que proponer y de perseguir el bien propio en vez del de los otros, entre otras cuestiones (Vid. OL p. 119 y NA), para Mill ello no implica que no pueda ser válida en muchos aspectos e incluso el núcleo moral de referencia, pues “todo lo que en la ética es excelente puede hallarse en ellas [en las palabras de Cristo]”<sup>67</sup> (OL p. 120). En efecto, Mill no se oponía a la idea de verdad, sino a la de que pueda estar contenida en una única forma de pensar que hace inválidas a las otras. Muy al contrario, entendía que aunque ciertas ideas fueran verdaderas, ninguna es capaz de abarcar una verdad que se muestra mucho más amplia (OL p. 121). En el caso del cristianismo, una doctrina en sí misma conformada por fuentes diversas, entendía que otras propuestas éticas anteriores y posteriores a él podrían completarle sin contradecirle y contribuir así moralmente a la verdad.

Alguien podría plantear que esta diversidad de pensamiento que propugna Mill queda lejos de una diversidad cultural estrictamente hablando, pues parece referirse a la concurrencia de planteamientos intelectuales discursivos o teóricos que por sí mismos no tendrían que constituir culturas propiamente dichas. Sin embargo, a esta objeción pueden aducirse dos cuestiones. Primero, la terminología sobre la diversidad cultural es relativamente reciente y a pesar de que los derechos a la propia cultura y a su expresión se consagraron en algunos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos –como la libertad de pensamiento, de conciencia y de expresión en público y en privado– no fue hasta finales del siglo XX cuando los organismos internacionales incluyen en sus textos conceptos tales como multiculturalismo, interculturalidad o respeto a la diversidad

---

<sup>65</sup> Según explica el filósofo inglés, esta diversidad de aportaciones puede observarse en la comparación de diversos textos bíblicos como el Pentateuco, los libros de los profetas y los Evangelios (RG p. 43-44).

<sup>66</sup> “the most progressive people of antiquity, and, jointly with them, have been the starting-point and main propelling agency of modern cultivation”.

<sup>67</sup> “that everything which is excellent in ethics may be brought within them”.

cultural. Es decir, si bien Mill no utiliza ninguno de estos términos, las ideas novedosas que propone defender de la represión, y que él mismo defiende, se refieren, a aspectos fundamentales en la conformación de las culturas y que cuestionan las tradiciones y la cultura dominante referidos a la moral, la religión, la educación, la esclavitud, las costumbres, el rol social de la mujer, etc. Además, no restringe la participación en esa concurrencia de ideas a los participantes a un grupo dominante intelectualmente privilegiado, sino que aboga por la participación de todos los ciudadanos incluyendo a los que pertenezcan a minorías y clases bajas.

Segundo, el autor de *On Liberty* incluye en esta diversidad que debe ser protegida la extensión práctica de los pensamientos e ideas novedosos, esto es, modos variados de afrontar la existencia humana. Para Mill, la diversidad de formas de vida es algo natural y deseable. Por un lado, la naturalidad se deriva del hecho de que a pesar de la inevitable influencia de las formas de vida de los otros, de la historia de la humanidad y el conocimiento previos, o por la educación recibida, el individuo singulariza su existencia mediante la regulación de todas estas influencias a su propia discreción, lo que implica, además, que resulte imposible pretender reproducir un modo de vida en todos los grupos humanos porque depende de sus influencias y situación concretas, su particular interpretación, etc. Por otro lado, y apoyándose en Humboldt, entiende que la libertad, como elemento propiamente humano en el que reside la clave de la felicidad, para ser realmente efectiva requiere de la pluralidad de elecciones y situaciones que hacen a cada individuo original y diferente a los demás. Es decir, la sociedad es diversa por la capacidad de singularización de los individuos partiendo de su acervo cultural, pero para poder ejercer más libremente esa libertad y resistir con más facilidad las tendencias homogeneizadoras de la sociedad es necesaria la presencia de opciones diferentes que amplíen el abanico de elecciones vitales.

Junto a ello, encuentra Mill dos argumentos más de índole específicamente educativa para apoyar la deseabilidad de la diversidad de formas de vida, uno referido a los fines y otro a los medios. El primero defiende que la variedad de modos de comportamiento constituye también un elemento que contribuye a la prosperidad de una sociedad y que conduce a sus individuos cerca de lo mejor que pueden llegar a ser, al disponer de varias opciones susceptibles de ayudarlo a descubrir la más excelente de todas, o más bien, la combinación de elementos que

permite hacer realidad en cada individuo la forma de vida más apropiada a su singular situación (OL p. 137). Y aunque reconoce que no de todas las formas de existencia se puede aprender, de forma similar a como concebía las ideas erróneas, afirma que algunas contribuyen a mejorar y revitalizar las actuales y evitar la parálisis y la decadencia humana. Sin embargo, esto no es posible si no hay libertad de comportamiento y se amedrenta o reprime a las personas con formas de vida diferentes que pueden aportar valor a la existencia humana. En este sentido, nos deja de nuevo Mill una de esas frases que contienen mucho más que lo que expresan cada una de sus palabras cuando afirma que “[l]a originalidad es la única cosa cuya utilidad no pueden comprender los espíritus vulgares”<sup>68</sup> (OL p. 139). Suena de nuevo la crítica milliana a la mediocridad que acalla a la genialidad al tratar de incorporar a los genios a la masa, que no sigue ninguna otra autoridad que el mismo peso de la masa.

El segundo argumento educativo referido a los medios se basa en que el ejercicio de la libertad es incompatible con una asimilación ciega de algún patrón de comportamiento pues “[e]l que deje al mundo, o cuando menos a su mundo, elegir por él su plan de vida no necesita ninguna otra facultad más que la de la imitación propia de los monos. El que escoge por sí mismo su plan, emplea todas sus facultades”<sup>69</sup> (OL p. 130). En efecto, para Mill, la elección del individuo sobre diversas formas de vida implica una observación crítica de la realidad que activa varias capacidades mentales y morales específicamente humanas como la observación, el razonamiento crítico, la capacidad de actuar conforme a ello, el discernimiento en la toma de decisiones y la firmeza y autodominio tras la elección. Esta concepción milliana de la libertad de elección sobre las diversas formas de vida puede parecer ingenua al dar por supuesto que todos los individuos eligen tras un concienzudo análisis crítico de las diversas opciones que se le presentan, sin dejarse llevar por la corriente de la opinión mayoritaria a la que tanto temía Mill. Sin embargo, este supuesto al que pretende aspirar el filósofo londinense no puede comprenderse sin atender al rol que concede a la educación en la formación de la capacidad crítica del individuo. Una formación necesaria para el ejercicio de la

---

<sup>68</sup> “Originality is the one thing which unoriginal minds cannot feel the use of”.

<sup>69</sup> “He who lets the world, or his own portion of it, choose his plan of life for him, has no need of any other faculty than the ape-like one of imitation. He who chooses his plan for himself, employs all his faculties”.

ciudadanía, para la elección de sus representantes políticos y de su propio modo de vida.

#### **4.4. La educación como promotora de la diversidad**

La educación constituye uno de los pilares más relevantes en los que se sustenta el pensamiento milliano, pues algunos de sus conceptos básicos como la felicidad o la libertad, solo son alcanzables en una sociedad donde existe una educación universal, obligatoria y gratuita –o prácticamente gratuita– para todos. Efectivamente, para Mill, el individuo no puede ser feliz si no posee, entre otras cosas, cierto cultivo intelectual, que si bien no requiere de un estricto estudio filosófico, sí implica la apertura al conocimiento que se alcanza habitualmente mediante una básica formación de las capacidades humanas (*UT* p. 61). Asimismo, ya señalamos cómo la elección del mejor modo de vida requería de una formación que promoviera el pensamiento reflexivo, crítico, etc. y a ello hay que añadir los requerimientos millianos para el ejercicio de la libertad a través de la participación en los asuntos públicos. Si bien entiende que todos los individuos deben participar en ellos, excluye de esta tarea a los analfabetos que no hayan aprendido a leer, escribir y la aritmética, no por carencia de medios, sino por falta de voluntad de aprender<sup>70</sup>. En consecuencia, entendía que el Estado debía garantizar que todos los padres proveyeran de una educación a sus hijos procurando los medios en caso necesario o incluso –y en esto se aprecia también el valor que concede Mill a la educación, al incluir este supuesto como una de las excepciones en que el Estado puede intervenir en la libertad de los individuos– obligándoles a que se la procuren.

---

<sup>70</sup> Debe señalarse la reprochable contradicción que se aprecia en este planteamiento de Mill, pues aunque defiende que la formación debe ser universal y es responsabilidad del Estado proveer de ella a todas las personas, entiende que si no saben leer y escribir, no se les debe permitir votar. Y aunque reconoce que ello es una injusticia, lo concibe como necesario haciendo sufrir, de esta forma, al individuo los errores de la sociedad en general. Quizá no deberíamos aceptar que los analfabetos pudieran participar si entendemos que su falta de formación puede suponer una irresponsabilidad en el ejercicio de la ciudadanía, pero Mill podría haber resuelto más justamente la cuestión proponiendo que, aunque no se hiciera cuando eran niños, tuvieran la oportunidad de aprender en edad adulta. Es cierto que hablar de educación de adultos en una época en la que las jornadas laborales se extendían durante largas horas sería casi un anacronismo, sin embargo, no deja de ser una injusticia (*RG* p. 162).



Ahora bien, junto a la extensión generalizada de la educación, temía que ésta se convirtiera en un mecanismo perfecto de uniformidad humana reduciendo la individualidad y convirtiendo a los ciudadanos en parte de la masa. Según explica, la educación de su tiempo corría este riesgo y defendía que el mejor medio para promover esta homogeneización del alumnado era mediante su control estatal, pues en palabras de Mill:

“Una educación general del Estado es una mera invención para moldear al pueblo haciendo a todos exactamente iguales; y como el molde en el cual se les funde es el que satisface al poder dominante en el gobierno, sea éste un monarca, una teocracia, una aristocracia, o la mayoría de la generación presente, proporcionalmente a su eficacia y éxito, establece un despotismo sobre el espíritu, que por su propia naturaleza tiende a extenderse al cuerpo”<sup>71</sup> (OL p. 194-195).

Por el contrario, la propuesta milleana consiste en que el Estado si bien tiene que velar por que todos sus ciudadanos reciban una atención educativa, debe evitar determinar qué educación debe impartirse o, al menos, controlar una parte muy pequeña de los contenidos (OL p. 193-194). Y esto por varias razones. Por un lado, al delegar en los propios padres la responsabilidad de elegir la educación que prefieren para sus hijos se garantiza su libertad de elección. Por otro, al permitir la variedad de propuestas es más fácil encontrar un escenario social con una diversidad de opciones educativas que contribuyen a la diversidad de pensamiento y de comportamiento que tanto valora Mill y se alejan de la homogeneización que se realizaría si todo fuera realizado por un único agente, a quien, por otra parte, le queda el papel de difundir esta variedad de experiencias y formas de actuación educativa, poniéndolas a disposición de todos los ciudadanos, aumentando así su capacidad de elección. Y por último, el carácter subsidiario que otorga a Mill al Estado en materia educativa tiene otro sentido pedagógico en su pensamiento. Puesto que la educación constituye un elemento muy poderoso en la capacitación de los individuos para ejercer su libertad, era partidario de invertir los recursos en el sistema educativo en vez de en ayudas económicas de carácter asistencial, a fin de abordar lo que consideraba como el verdadero problema, esto es, la pasividad o la

---

<sup>71</sup> “A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another: and as the mould in which it casts them is that which pleases the predominant power in the government, whether this be a monarch, a priesthood, an aristocracy, or the majority of the existing generation, in proportion as it is efficient and successful, it establishes a despotism over the mind, leading by natural tendency to one over the body”.

cesión de la responsabilidad sobre su propia existencia (*EE*). Y esta misma lógica es la que emplea para la determinación de que el Estado únicamente se haga cargo de la educación cuando los individuos no lo hagan por sí mismos o cuando excepcionalmente busque ejemplarizar una buena práctica educativa<sup>72</sup>. En efecto, Mill entendía que favorecer la participación de los ciudadanos en estos asuntos posibilita su implicación en un proceso de conocimiento de la materia, un ejercicio de la inteligencia y el juicio, así como una concienciación sobre el bien de la comunidad que constituyen una verdadera educación ciudadana y política en sí misma y contribuyen a la cohesión social y al funcionamiento del Estado.

La educación para el filósofo londinense, consecuentemente con su respeto por la diversidad cultural, consiste en una educación para todos, donde todos significa “escuelas para todos, sin distinción de grupos religiosos y sin imponer a ningún grupo las creencias u observancias de otro”<sup>73</sup> (*RE*). Es decir, una educación dirigida a todos los ciudadanos donde sean ellos los protagonistas en la elección de las enseñanzas que deben impartirse y donde no se pongan cortapisas a que las diferentes religiones, como la hindú o la islámica, creen escuelas como lo hacían los cristianos evangélicos en la sociedad británica de su tiempo<sup>74</sup> (Cfr. *OL*). Así las cosas, puede definirse la educación milleana como una educación plural (Fuentes Jiménez, 2010, p. 140), no solo respetuosa sino incluso promotora de la diversidad, es decir, más que un elemento de uniformidad, debe consistir en un factor de diversidad social.

Por consiguiente, en muchos de los textos en los que aborda cuestiones educativas realiza recomendaciones sobre cómo debe ser esta educación. En *On Liberty* propone medidas de seguimiento y evaluación de los niños que permitan controlar su escolaridad y garantizar su educación, a la vez que aboga por que los exámenes no califiquen la verdad o falsedad de las opiniones, especialmente en materias como religión o política, sino que para evitar la influencia de la opinión del Estado recomienda que se valore la fundamentación, coherencia y comprensión de

---

<sup>72</sup> Para una explicación clara y precisa sobre la conveniencia de promover la iniciativa de los ciudadanos en la creación de centros educativos y del carácter subsidiario del Estado ver Millán-Puelles (1976).

<sup>73</sup> “Schools for all, without distinction of sect, and without imposing upon any sect the creed or observances of another”.

<sup>74</sup> He aquí de nuevo la demostración de que Mill se refiere al ámbito cultural cuando nos habla de su aprecio por la diversidad de pensamiento y modos de vida.

las ideas expuestas por los alumnos (OL p. 196). Por otro lado, en sus *Essays on Equality, Law and Education* denuncia el exclusivo lugar que el aprendizaje memorístico ocupa en la educación británica decimonónica que olvida el sentido de lo aprendido y promueve una mera instrucción mecánica dirigida a la eficiente creación de obreros para las fábricas con un claro objetivo crematístico (RE). En este sentido, resulta significativo que a pesar de su amplia dedicación a la economía recogida en sus interminables tratados, no deje de subrayar la superioridad de la moralidad sobre aquélla (PPE p. 652-653), y por tanto no permite que la educación moral se pervierta por el interés económico reduciéndola a un simplista sistema de castigos y recompensas ajeno al sentimiento del deber, el pensamiento crítico, autónomo e intelectual (RE).

#### 4.5. El gobierno representativo y la participación de las minorías

Otro de los aspectos que pueden ayudarnos a comprender la relevancia que tiene para Mill la diversidad cultural se encuentra en su preocupación por la participación ciudadana de las minorías. No hay duda del interés milliano por los oprimidos de Inglaterra, las mujeres, los esclavos, los negros, los trabajadores, las minorías de la Commonwealth y su derecho de representación proporcional como medio para ser escuchadas (Berlin, 1988). Incluso una de sus obras principales, *Considerations on Representative Government*, toma esta cuestión como su tema central y sus aportaciones han sido reconocidas por teorías sobre los derechos de las minorías de finales del siglo XX, como la recogida en el libro *Multicultural Citizenship* de Will Kymlicka (1996)<sup>75</sup>, y algunas de sus propuestas pueden verse contenidas en las políticas actuales en materia de reconocimiento de derechos a los grupos minoritarios<sup>76</sup>.

Según Mill, el mejor gobierno es aquel en el que participan sus ciudadanos por el hecho de que nadie está más interesado que ellos en la defensa de sus propios intereses. Esto implica no sólo el simple sentido democrático que evita que

---

<sup>75</sup> Siendo justos debe señalarse que aunque el profesor canadiense reconoce las contribuciones de Mill a su teoría sobre los derechos de las minorías, son muchos más elementos los que hereda del pensamiento milliano de los que explícitamente señala en su libro.

<sup>76</sup> Kymlicka (1996) proporciona muchos ejemplos, especialmente en Estados Unidos y Canadá, de los derechos de representación de las minorías. Y junto a ello, el sistema español de las autonomías y más concretamente en lo referente a las comunidades históricas y a su participación en el Congreso de los Diputados, aún mantiene la esencia de la propuesta de Mill.

gobiernos monárquicos o aristocráticos traten de concentrar el poder en sus figuras, actuando en su propio beneficio en vez de en el del pueblo gobernado, sino que va más allá y plantea que incluso las mayorías pueden actuar despóticamente y prescindir del bien común atendiendo únicamente a sus intereses grupales en detrimento de los otros. Por el contrario, el bien común es para el pensador británico el bien de todos y cada uno de los individuos, por lo que consecuentemente debe procurarse que no sólo los representantes de los grupos poderosos tengan participación en el gobierno, sino que las minorías estén asimismo representadas (RG p. 117-119).

Su propuesta parte de una crítica al concepto de democracia de su tiempo basado en la exclusión de las minorías por parte de la mayoría (RG p. 130). Con todo, Mill no pretende sustituir una exclusión por otra imponiendo la opinión de los grupos minoritarios, sino que aboga por conceder participación a todos los grupos de la sociedad en la misma proporción en que se encuentran en la población. Para él, esto es una cuestión de justicia social y de democracia, no de aquélla del gobierno de algunos aunque estén en mayoría, sino del de todos.

Ahora bien, el gobierno representativo no tiene únicamente el objetivo de defender los intereses de las minorías, sino que posibilita en mayor medida el progreso de un Estado. Esto es así por varias razones. Como ya hemos señalado, Mill entendía que la variedad contribuye a la excelencia por lo que la diversidad de cualidades procedentes de cada grupo pondrá a disposición del avance social un mayor número de herramientas valiosas (RG p. 55). Junto a ello, dará lugar a un diálogo entre las diferentes posturas donde se cuestione la opinión de la mayoría que por su superioridad numérica no siempre poseerá mayor parte de la verdad, y posibilitará que los argumentos de las minorías puedan convencer y, por lo tanto, llegar a tener más peso en un momento determinado que los del grupo mayoritario. Por otro lado, afirma Mill que cuando un individuo no goza de los mismos derechos que el resto de ciudadanos, tiende a retraerse al percibir su desigualdad con los otros y temer la opinión de una fuerza superior a la propia, mientras que “el efecto fortificante que produce la libertad no alcanza su máxima sino cuando gozamos, desde luego, o en perspectiva, la posesión de una plenitud de privilegios

no inferiores a los de nadie”<sup>77</sup> (RG p. 66). Y por último, puesto que los individuos más instruidos en las sociedades modernas constituyen una minoría, resulta difícil que estos lleguen a ser parte del gobierno en los sistemas donde los grandes partidos acaparan el gobierno sin que puedan ser votados sus componentes sino el partido mismo. Por ello, si se contara con un sistema de listas abiertas es probable que con el tiempo, los individuos que llegarían al poder no serían únicamente los pertenecientes al grupo dominante sino también los que fueran considerados más valiosos por sus conciudadanos de entre todos los sectores de la población<sup>78</sup>.

Uno de los grupos sociales que en mayor medida atrajo la atención de Stuart Mill fueron las mujeres<sup>79</sup>. Si bien no se puede considerar a este grupo como minoritario por constituir la mitad de la población, el filósofo inglés encontraba suficientes razones para considerar su situación como digna de consideración debido a la sumisión del sexo femenino con respecto al masculino<sup>80</sup>. En consecuencia, dedicó varias de sus obras a esta cuestión desde las más conocidas *The Subjection of Women*, hasta otros textos menos célebres como *The Admission of Women to the Electoral Franchise*, *The Contagious Diseases Acts*, etc. resultado de sus debates como parlamentario británico o de circunstancias vitales como su *Statement on Marriage*, escrito en el momento en que contrajo matrimonio con Harriet Taylor y en el que renuncia a todos los privilegios que esta institución otorgaba al marido sobre su esposa. No obstante, durante toda su obra se observa una afanosa defensa de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres (Vid. p. e. *OL*, *PPE*, *RG*, etc.), hasta tal punto que se le considera un autor de carácter referente para el feminismo (De Miguel, 2011).

---

<sup>77</sup> “The maximum of the invigorating effect of freedom upon the character is only obtained, when the person acted on either is, or is looking forward to becoming, a citizen as fully privileged as any other”.

<sup>78</sup> La actualidad de las propuestas de Mill se observa en la demanda social existente en nuestro país de posibilitar una mejora de la clase política mediante la votación a listas abiertas en las diversas elecciones.

<sup>79</sup> Como hemos dicho, Mill defendió los derechos de diferentes grupos sociales. Puesto que en el apartado *Diálogo y la relación con el otro en Mill* nos referimos con mayor detenimiento a los negros y a los esclavos, y puesto que las mujeres son un aspecto clave en su pensamiento, no podemos dejar de referirnos aquí a esta cuestión.

<sup>80</sup> Es discutible si las mujeres constituyen un grupo cultural por sí mismas estrictamente hablando, pues mujeres hay en prácticamente todo grupo humano. Sin embargo, es evidente que constituyen un colectivo con unas singulares necesidades comunes, más evidentes en tiempos de Mill. Además, el propio Parekh (2005) contempla que puedan ser un grupo cultural o subcultural con demandas particulares que como los ecologistas, etc. son considerados en algunas acepciones del término multiculturalismo (Bartolomé, 2004).

Según Mill, el sexo, como el color de la piel, no pueden ser causas de la privación de los derechos del ciudadano (RG p. 180), y para defender esta tesis proporciona de nuevo argumentos referentes a cuestiones de justicia y de utilidad social. Por un lado, entendía que no había razones para privar a las mujeres de derechos como el sufragio o el trabajo fuera del hogar y argumentaba además que ello constituía un ataque no sólo contra ellas mismas sino contra toda la humanidad, al privarla de las contribuciones de la mitad de la población. Más concretamente, con respecto al gobierno plantea desde que conceder este derecho a la mujer contribuye no sólo a alcanzar los beneficios formativos propios de la participación política, sino que además posibilitará el mejoramiento de su imagen social lo que puede redundar en un mayor respeto del hombre quien dejará de ver en ella un objeto sobre el que puede decidir absolutamente. La mayor educación ciudadana de la mujer la percibe también Mill desde una perspectiva utilitarista como un elemento que, al compartir con él gran parte de su vida, hace mejor al hombre, o lo empeora si carece de ella (WEF). Además, defiende que hombres y mujeres poseen los mismos intereses en proveer un buen gobierno o incluso éstas podrían poseer un mayor interés debido a su situación de mayor indefensión con respecto a aquéllos, por lo que deben participar en igualdad de condiciones (RG p. 176-178).

La concepción antropológica milliana fundamentada en el ejercicio de la libertad y en la defensa de la diversidad tampoco es ajena a la mujer. Mill no propone una visión monista del sexo femenino, como sí parecía hacer la sociedad de su época restringiendo la vida de las mujeres al espacio doméstico, a la enseñanza como maestras o al burdel. Por el contrario, defendía su derecho a romper con los parámetros sociales y el beneficio que ello repercutiría en la sociedad al proveerla de nuevas formas de pensar y percibir la existencia humana. La mujer milliana posee libertad para decidir sobre su educación, su empleo y sobre los asuntos públicos al ser ciudadanas de pleno derecho. Podría acudir a la universidad y ejercer profesiones que le concedieran independencia económica y en las que pudiera competir con el varón. Se representa a sí misma y tiene voz y voto tanto en los asuntos privados sobre su hacienda como en las decisiones públicas donde aporta su particular visión de la situación del país, defiende sus intereses y los de la sociedad de la que es parte (WEF). Además, rompe algunas barreras sociales pues en la Inglaterra decimonónica, esta independencia empezaba a ser accesible a las clases altas mientras que las pobres continuaban desprotegidas.

#### 4.6. Ausencia del sentido moral en la naturaleza humana

El último argumento que plantearemos para apoyar la cabida de la diversidad cultural en el pensamiento milleano se encuentra en relación con su filosofía moral. El filósofo inglés introduce una diferencia sustancial en nuestro elenco de autores con respecto a la fuente de la moralidad. Mientras que Platón y Aristóteles encontraban en la naturaleza del individuo las claves para su comportamiento moral y Agustín acudía a Dios y a su palabra en las Escrituras como referencia en este sentido, Mill no busca orientación para la existencia humana más allá del criterio de la mayor felicidad posible basado en la convencionalidad de las normas morales.

Dos textos articulan su filosofía en este sentido: *On Nature* y *Utilitarianism*. No obstante, la crítica al vínculo entre naturaleza y moralidad se observa en Mill también en un sentido indirecto pues, como adelantábamos en el apartado anterior, se oponía a uno de los pocos privilegios otorgados al nacimiento que aún se mantenían en la sociedad moderna junto al de la realeza (De Miguel, 2011). Así pues, Mill rechazaba que la naturaleza femenina condicionara la vida de la mujer de manera irreversible hasta el punto de someterla al hombre y privarla de muchos derechos que sí disfrutaban aquéllos, limitando de esta forma su existencia a un reducido número de tareas. La obligación de la mujer de pagar impuestos, su capacidad para dirigir familias y negocios, o para hacerse cargo de asuntos morales y educativos, demostrado en su desempeño maternal y escolar, eran motivos suficientes para que la mujer milleana no fuera discriminada en estas cuestiones y considerada como los niños o los enfermos mentales en función de su naturaleza humana. Según el filósofo londinense, no era sino el miedo ante algo novedoso lo que producía esta reticencia social transmitida a través de la educación y las leyes (WEF).

Para Mill, la discusión sobre el criterio moral no ha logrado alcanzar un acuerdo desde los inicios de la filosofía, entre otros motivos, debido a la dificultad de justificar los principios que lo fundamentan (UT). Explica que tradicionalmente se había tratado de buscar esta referencia en la naturaleza, compartida por corrientes dispares como la estoica y la epicúrea, en algunos casos ligadas a la concepción cristiana —que vimos en Agustín— de que la creación es buena al ser obra de Dios (Mellizo, 1998), y que se extendió al ámbito jurídico fundamentando el derecho

romano, el cual, a su vez sería la referencia sobre la que se erigiría el derecho moderno (NA pp. 29-32). Según plantea, esta concepción no designa *lo que es*, como otros conceptos descriptivos del conjunto de seres o de la delimitación de lo que es producto de la acción humana, sino que tiene un carácter normativo y apunta a *lo que debería ser*, aunque en referencia a *lo que ya es*, es decir, a la naturaleza. Sin embargo, Mill rechazaba este planteamiento afirmando que precisamente lo que caracteriza al hombre civilizado es actuar en contra de la naturaleza, pues únicamente dominándola, controlándola y sometiéndola a su voluntad podría abandonar el estado de barbarie. En su opinión, la lógica de la naturaleza no puede sustituir al pensamiento racional genuinamente humano que nos permite una mejor y más moral organización de la vida en contraposición a la crueldad con que se nos presenta el mundo natural.

Para tratar de apoyar su postura analiza las diferentes acepciones del concepto naturaleza (Cfr. NA). Por un lado, entendida en un sentido comprehensivo, no es posible desobedecer la naturaleza, o al menos completamente, pues aunque nuestra voluntad decida la obediencia o desobediencia de unas normas determinadas, nunca podremos abandonar las leyes naturales que nos rodean siempre y en todo lugar y a las que estamos irremediabilmente sujetos. Según Mill, bajo esta premisa, lo único a lo que puede aspirar el ser humano es a conocerla y estudiarla a fin de actuar lo más inteligentemente posible, pero ello es diferente de un comportamiento ético derivado de la naturaleza. Por otro lado, si concebimos lo natural como aquello que es ajeno a la intervención humana, tampoco podremos encontrar referencia en la naturaleza pues ello nos llevaría al absurdo de concebir todas las artes y toda intervención humana que modifica el entorno natural como negativas, mientras que elogiar la civilización implica reconocer que la naturaleza es imperfecta y el hombre puede mejorarla.

Para el pensador británico, el asombro del hombre por la enormidad del universo frente a la pequeñez humana puede ser confundido con admiración por su excelencia, lo que implica un error moral, pues no se puede pretender imitar el comportamiento de muchos elementos destructores y violentos de la naturaleza, carentes de justicia o caridad, ya que “[t]odo lo que los peores seres humanos cometen contra la vida o la propiedad, es perpetrado a una escala aún más grande



por agentes naturales”<sup>81</sup> (NA p. 53). La naturaleza posee sus propios fines ajenos al hombre, a su bienestar y a sus relaciones sociales, pues nadie aceptaría que siguiéramos el patrón de comportamiento de la naturaleza, aun creyendo que los acontecimientos naturales son promovidos con un fin bueno. “Una de dos: o es justo que nosotros matemos porque la naturaleza mata, que torturemos porque la naturaleza tortura y que destrocemos y devastemos porque la naturaleza lo hace así, o no debemos tener en cuenta en absoluto lo que la naturaleza hace, sino lo que es bueno que hagamos”<sup>82</sup> (NA p. 53-54).

Asimismo, entiende que no es cierta la creencia religiosa de que los desastres naturales tienen un fin bueno, pues de lo contrario no trataríamos de remediarlos y considerar este avance como un bien para la humanidad. Para él, la única solución posible a la existencia del mal en el mundo es el deseo del Creador de que exista, pues se le supone omnipotente. Pero esto es incompatible con su absoluta bondad, por lo que dada la evidente existencia del mal, debe aceptarse que Dios es bueno pero no omnipotente, y por ello, existe un mal en la naturaleza independiente de Él, contra el que es lícito que los hombres luchen, procurando así el progreso a la humanidad.

Ahora bien, afirma Mill que aunque muchos acepten que no todo es bueno, entienden que debe haber alguna parte en la naturaleza que sí lo sea y que por ello puede ser referencia moral que debe buscarse. Sin embargo, esta búsqueda solo atiende a criterios arbitrarios o inaceptables. El propio instinto llegó a concebirse como la expresión de la naturaleza frente a la interferencia humana pero, según el filósofo londinense, únicamente en el control de los instintos a través de la educación se expresa la bondad humana y la diferencia del hombre con el animal. Además, virtudes fundamentales como el coraje, la limpieza, la solidaridad, etc. no surgen naturalmente sino mediante su cultivo, e incluso la virtud de la justicia a la que se le suele añadir el adjetivo natural, no es sino puramente artificial y convencional (NA p. 76). Es cierto que admite que el germen de estas virtudes pueda encontrarse en la naturaleza humana, pues sin ésta no serían posibles, pero advierte que si se prescindiera de su educación, esto es, de la intervención humana,

---

<sup>81</sup> “Everything in short, which the worst men commit either against life or property is perpetrated on a larger scale by natural agents”.

<sup>82</sup> “Either it is right that we should kill because nature kills; torture because nature tortures; ruin and devastate because nature does the like; or we ought not to consider at all what nature does, but what it is good to do”.

naturalmente desaparecerían. Así pues, para Mill esta y no otra es la naturaleza humana que debe ser la referencia moral, esta que es más fuerte que la primera, y que se crea artificialmente a partir de aquélla. Y aunque se acepte que haya en el ser humano aspectos naturales apreciables y útiles, no debe olvidarse que requieren de la modulación humana para su provecho.

Mill no trataba de prescindir de todo criterio moral sino más bien al contrario. Estaba tan preocupado por encontrar una fuente fiable del comportamiento ético humano que no se conformó con el planteamiento tradicional de la naturaleza humana que consideraba insuficiente y arbitrario. En consecuencia, propone un sistema moral que trata de encontrar su criterio en aquello que procura la felicidad a la mayor cantidad de individuos posible. Este sistema, si bien no puede demostrar que el fin –la felicidad– es bueno, –de la misma forma que no se puede demostrar que la salud es buena– sí puede someterse a la prueba de la razón –como también puede hacer con la medicina–, lo que evita su aceptación arbitraria, para demostrar que los medios procurarán el fin predeterminado. Su premisa básica es la de concebir como bueno moralmente todo lo que produce felicidad y malo lo que genera infelicidad (*UT* p. 50). Ahora bien, esto no implica que Mill acepte que cualquier placer que haga en alguna medida feliz al hombre deba ser un fin aceptable, pues ello supone una imagen muy pobre del individuo. Al contrario, entiende que debe aspirar a los placeres más altos que a pesar de su mayor complejidad le proporcionarán mayores cotas de felicidad, pues como afirma en sus conocida sentencia: “Es mejor ser un ser humano insatisfecho que un cerdo satisfecho; mejor ser un Sócrates insatisfecho que un necio satisfecho”<sup>83</sup> (*UT* p. 55).

Sin embargo, a falta de una naturaleza humana que sirva como referencia en la determinación de la superioridad e inferioridad de los placeres, de su mayor o menor adecuación a lo que humanamente el individuo es, debe acudirse irremediabilmente a la elección de los individuos. Una elección basada en el conocimiento de ambos placeres y en la opinión de la mayoría, dejando al margen cualquier otro tipo de consideración moral (*UT* p. 56). Es decir, aunque entiende que en ocasiones pueden elegirse los bienes inferiores por muchos motivos, confía en que la opinión buena es la de la mayoría a pesar de su fragilidad. Más

---

<sup>83</sup> “It is better to be a human being dissatisfied than a pig satisfied; better to be Socrates dissatisfied than a fool satisfied”.

concretamente, entiende que no hay más criterio para decidir sobre la justicia que acudir a la realidad, esto es, a lo que se considera justo en cada sociedad, y ello lo demuestra el hecho de que no es un concepto unívoco sino que posee diferentes concepciones en los diferentes países, en cada individuo, e incluso en un mismo individuo pueden cohabitar dos supuestos considerados justos que estén en conflicto entre ellos (UT p. 125). Así pues las diferentes teorías de la justicia que el filósofo inglés expone en el último capítulo de *Utilitarianism* están, según él, bien argumentadas racionalmente y sólo pueden ser preferidas a otra en función de la utilidad, es decir, de la mayor felicidad de la que sean posibles en cada lugar concreto. Por ello, solo la utilidad social es un criterio no arbitrario para decidir sobre la moralidad de las diferentes posiciones (UT p. 129).

Ante tal planteamiento moral basado en la convencionalidad, abierto a la variación en cada sociedad, que no parece defender un valor válido universalmente, ajeno explícitamente a cualquier vínculo con la naturaleza humana o a cualquier tipo de ley natural supuestamente inscrito en el hombre, resulta sorprendente que Mill sea considerado un monista moral donde la diversidad cultural no tiene cabida. Incluso objetando que en una sociedad por muy convencional que sea el concepto de valor no implica que haya espacio para múltiples concepciones de éste, sí debe aceptarse que si bien no en la misma sociedad, lo que el convencionalismo permite y lo que Mill plantea, es que en cada sociedad sí puede haber un concepto diferente de valor determinado por lo que se estime más útil en esa misma sociedad, y ello no es un concepto fijo sino variable, dependiente de las circunstancias concretas. Pero yendo un poco más en la dirección de esta primera objeción, podría aducirse que incluso rechazando la hipótesis del monismo moral absoluto, podría encontrarse en Mill un monismo relativo en cada sociedad, es decir, que si bien el pensamiento milleano permita conceptos diferentes en diferentes sociedades acordados por la opinión mayoritaria variable en cada lugar, esta opinión social sería tan intolerante que no permitiría una forma de vida diferente a la que ella misma estipule. No obstante, aceptar esto supondría ignorar gran parte del pensamiento de John Stuart Mill, pues como hemos ido viendo a lo largo de este apartado, precisamente uno de los aspectos contra los que en mayor medida se posicionó fue ante la imposición de una forma homogénea de pensar y de afrontar la existencia por parte de la opinión mayoritaria de la sociedad.

A pesar del contraste que este planteamiento supone con los filósofos anteriores que planteaban la existencia de unos valores universales, Mill no comparte esta máxima, al menos parcialmente<sup>84</sup>, y acepta que valores como el concepto de justicia pueda variar en unos sitios u otros. Sin embargo, esto no es suficiente para que Parekh (2005) deje de considerarlo un monista moral. Así pues, la acusación de monismo moral a Mill, teniendo en cuenta su oposición a la prescripción moral de la naturaleza, libera al concepto de naturaleza humana del monopolio de la concepción moral excluyente admitiendo que la mera convención humana en la singular visión utilitarista de Mill, es posible concebir una única forma de existencia.

#### 4.7. Principales objeciones a Mill

Para finalizar el estudio de Mill en torno a esta cuestión vamos a analizar tres aspectos concretos de su pensamiento que no se incluyen en lo expuesto anteriormente, y que en mayor o menor medida pueden llegar a cuestionar el respeto a la diversidad de su filosofía, por lo que trataremos de darles respuesta en la medida de lo posible.

En primer lugar, en su acusación de monismo moral al filósofo londinense, Parekh (2005, pp. 72-73) afirma que sólo concibe como excelente una vida caracterizada por tres elementos, a saber, “individualismo, autodeterminación o autonomía”, elegida “tras una meditada reflexión”, lo que excluye formas de vida conformistas, no emprendedoras ni culturas no individualistas.

La cuestión del individualismo resulta discutible si no tenemos en cuenta únicamente la conocida defensa milliana de la libertad individual, sino que

---

<sup>84</sup> Es curioso que Mill, a pesar de lo dicho, no deje de identificar algunos elementos como esenciales a este valor como la imparcialidad, la igualdad o el devolver bien por bien (Cfr. *UT* pp. 134-135), en concreto, de este último afirma que “es el criterio más abstracto de la justicia social y distributiva hacia el cual deberían tratar de converger, cuanto fuera posible, las instituciones y los esfuerzos de todos los ciudadanos virtuosos” –“This is the highest abstract standard of social and distributive justice; towards which all institutions, and the efforts of all virtuous citizens, should be made in the utmost possible degree to converge”– (o. c., p. 135). Es decir, no puede decirse que Mill sea un relativista pues entiende que hay unos criterios morales, si bien no dependientes de la naturaleza humana o de la verdad revelada, pero sí accesibles mediante la razón y derivados de la mayor felicidad concebida como el fin último de todo individuo. Por otro lado, en relación a la justicia, entiende que hay varios sentimientos que resultan centrales y la diferencian de otros valores, a saber, el “resentimiento moralizado” –“resentement moralized”– que atiende al bien común (o. c., p. 139).

consideramos también la importancia que concedió al bien común y a la felicidad de la mayor parte de individuos en su filosofía moral. No obstante, puesto que en el apartado sobre la identidad cultural me ocuparé con mayor detenimiento sobre esta cuestión, no me detendré aquí más en ello. Sí es pertinente abordar ahora otros dos rasgos que Parekh identifica como parte de la concepción exclusiva de la vida buena milleana. En concreto, nos referimos a sus críticas sobre el ideal antropológico defendido por Mill basado en la capacidad del individuo para determinar el curso de su vida, lo que para Parekh debe ser considerado monista al no dejar espacio a formas de existencia conformistas y pasivas. Analicemos primero el estilo de vida reflexivo y protagonista de su vida y después el carácter activo.

Ciertamente, Mill muestra sus preferencias por que las personas tengan deseos e impulsos para dirigir ellos mismos su existencia y así afirma que “[e]l que carece de deseos e impulsos propios no tiene más carácter que una máquina de vapor”<sup>85</sup> (*OL* p. 133). Ahora bien, realmente Mill no critica que el individuo decida libremente —si es que en último término no se puede realizar una elección de otra manera (Cfr. Barrio, 1999)— llevar una vida tranquila y rutinaria, sin demasiados sobresaltos, lo que a ojos de otros podría ser una vida aburrida. Lo que advierte este autor es la infrautilización de las capacidades de humanas de pensar sobre su propia existencia, que les diferencia de otros seres vivos o inertes. Asimismo, Mill no aboga por una libertad excesiva de estos deseos o impulsos personales pues reconoce que en tiempos primitivos la sociedad no ejercía ningún control sobre los individuos lo que propició una excesiva espontaneidad e individualidad que debió de ser controlada y disciplinada. Más concretamente, se queja de que en la sociedad de su tiempo el control es excesivo y se reprime más de lo debido la voluntad y el pensamiento de los individuos: “ahora la sociedad absorbe lo mejor de la individualidad; y el peligro que amenaza a la naturaleza humana no es el exceso, sino la falta de impulsos y preferencias personales”<sup>86</sup> (*OL* p. 133). Lo que el filósofo inglés reclama es una sociedad donde la mayor ocupación de los individuos no sea ocuparse de procurarse una vida similar a la de la mayoría de la gente, sin preguntarse antes si esa vida es la más acorde a sus preferencias, carácter y posibilidades. No le preocupa que las personas lleven una vida como la del resto de la gente, sino que si

---

<sup>85</sup> “One whose desires and impulses are not his own, has no character, no more than a steam-engine has a character”.

<sup>86</sup> “But society has now fairly got the better of individuality; and the danger which threatens human nature is not the excess, but the deficiency, of personal impulses and preferences”.

deciden hacerlo así lo hagan convencidos de que es la mejor vida para ellos sopesando las razones que le llevan a ello, de la misma forma que no trata de promover la discusión sobre una opinión verdadera con el absurdo objetivo de hacer al individuo cambiar de opinión a una que sea errónea, sino que antes de aceptar la verdad conozca los fundamentos que la apoyan para tomar así una decisión acorde con la libertad humana. Teme Mill que el miedo a romper el molde de la normalidad anule lo específicamente humano y decline su capacidad de decidir en lo que otros decidan por él. Además, afirma que no sólo es valorable la diversidad porque haya personas con aportes valiosos sino por la relevancia que la libertad tiene para el propio individuo, quien al decidir optar por una vida o por otra le concede valor, no por la forma de vida en sí sino porque es el producto de su elección (OL p. 142). Pero es más, la propuesta milliana de reflexionar sobre las diferentes opciones y elegir en consecuencia, lejos de oponerse a la diversidad cultural y moral la posibilita, pues concede al individuo la capacidad de elegir entre varias alternativas que de otra manera no se le plantearían, estando obligado a decantarse por la única que le sería conocida, la que le ha sido dada. El relevante rol que Mill concede a la educación se debe en gran medida a esta cuestión, es decir, a que posibilita a los individuos las capacidades para ejercer su libertad, pues como afirma Pring (2003), la educación implica el aprendizaje de algo valioso en la medida en que permite al individuo avanzar hacia su perfeccionamiento y le provee de la capacidad de decidir sobre la vida que quiere vivir y la forma de vivirla plenamente.

En relación a su preferencia por un carácter activo en los individuos no puede haber mucha discusión al respecto. En efecto, de las tres características mentales más apreciables identificadas por este autor –intelectual, práctica y moral– las dos primeras no pueden darse, según afirma, si no es mediante un carácter enérgico y activo, donde la iniciativa sea la nota predominante, frente a una actitud pasiva de mera contemplación cultural. Para él, el activo busca la verdad y afronta las dificultades en beneficio de la comunidad por su carácter práctico que es posible gracias a su decisión y actividad. El individuo pasivo no se beneficia ni a sí mismo ni a los otros, pues la falta de esperanza lleva al odio y la envidia hacia quienes progresan, culpando a la fortuna de los fracasos personales sin recalar en que el propio esfuerzo y el cambio de actitud podría mejorar su situación. En este sentido, considera paradigmática la comparación del carácter entre franceses e ingleses. Por

un lado, los primeros combinan dos buenas cualidades fruto de su educación católica y despótica que resultan en una excelencia formada por la prudencia y la sumisión pero también por la energía y la vivacidad (RG p. 62). Sin embargo, a pesar de elogiar a los franceses, considera que es superior la actitud inglesa por la que se avergüenzan del transcurrir deficiente de algún asunto en vez de reclamar paciencia como, según él, hacen habitualmente los galos.

Por otro lado, identifica este modo de vida como uno de los beneficios que reportan los gobiernos representativos a los ciudadanos, promoviendo actitudes de afrontamiento autónomo y enérgico de las dificultades que se presentan. Y aunque admite que la participación en el gobierno puede ser ocasional y que en ocasiones resulta positivo adoptar una postura obediente, piensa que incluso así resulta más fácil cambiar la actitud desde la actividad que desde la pasividad (RG p. 59). Además, llega a identificar una resignación positiva y realista que prioriza en función del valor de las cosas, administra sus esfuerzos en lo que realmente es factible y evita alentar al individuo ilusoriamente hacia metas inaccesibles a sus posibilidades. Sin embargo, según Mill, esto no deja de ser activo pues requiere de un ejercicio de evaluación y actuación consecuente (RG p. 63). En definitiva, concibe al individuo activo como el más beneficioso para el conjunto de la humanidad, así como que la pasividad sea la causa por la que gran parte de ella se encuentra fuera de la civilización, o la razón por la que el gobierno de un individuo o unos pocos es menos recomendable al de la mayoría, ya que los primeros fomentan la pasividad mientras que los segundos favorecen el dinamismo (RG p. 64).

No obstante, subyace a todo ello una premisa pedagógicamente cuestionable. Es discutible si el individuo activo o el pasivo, el enérgico o el pusilánime, el individualista o el colectivista se encuentra más cerca de la plenitud humana, pero lo que no puede discutirse es que resulta imprescindible tomar una decisión sobre el concepto antropológico que consideramos más cercano a esa plenitud. El teórico político quizá no deba plantearse esta cuestión sino que su competencia reside en pensar los principios y las condiciones políticas y sociales que deben establecerse para una convivencia positiva, y en el caso concreto en el que nos encontramos, respetuosa con la diversidad cultural, donde puedan coexistir pacíficamente diferentes concepciones del ser humano y del mundo. Es decir, aceptando una

perspectiva rawlsiana quizá pueda permitirse una visión en cierta medida neutral, donde ningún grupo se vea beneficiado en función de alguna característica concreta<sup>87</sup>. Sin embargo, educativamente no es posible restringir la actuación de los educadores a un dejar hacer más propio de la política, a un Estado subsidiario característico del liberalismo, pues la acción educativa es por definición propositiva<sup>88</sup>.

Por otro lado, el rechazo de Parekh a la concepción milleana antropológica parece suponer una contradicción en sí misma, pues lo que el filósofo londinense plantea no es –salvo una excepción que comentamos en el siguiente apartado– algo forzoso, es decir, la justificación de los beneficios de un carácter activo en las sociedades modernas no va acompañado de medios violentos que obliguen a que todos los individuos sean de esa manera. Ello iría en contra de toda su filosofía y, fundamentalmente, de dos principios. Por un lado, el de no intervención estatal en el pensamiento o modo de vida excepto cuando ello suponga una amenaza para los otros. Por otro, el de la valoración de la diversidad en todas sus formas y su necesidad de concurrencia en el diálogo público. Pero el hecho de que Mill no renunciaba a acceder a la verdad le llevaba también a no abstenerse de realizar propuestas susceptibles de ser debatidas y rebatidas racionalmente. Es decir, el hecho de identificar una peculiaridad del carácter humano como más positiva que otras, incluso cuando esta característica es beneficiosa para la propia diversidad cultural al fomentar un tipo de gobierno como el representativo, favorable a la concurrencia de todas las visiones diferentes de una sociedad, no es motivo suficiente para rechazar el pensamiento milleano, al menos desde un punto de vista educativo<sup>89</sup>. Pero incluso desde el punto de vista de la política de la educación, nadie pretendería suprimir los centros escolares que propongan un proyecto educativo basado en un concepto antropológico definido, si dicho concepto no supone un atentado contra los derechos humanos. Por ejemplo, los centros inspirados en el modelo de María Montessori, heredera de Pestalozzi, basados en el aprendizaje activo priman esta cualidad del carácter por encima de otras y a nadie se

---

<sup>87</sup> Pero incluso el propio Parekh (2005) afirma explícita e implícitamente que esto no es posible ni deseable en política, tanto en sus críticas directas al primer y segundo Rawls, como en el análisis de casos prácticos que realiza en la segunda parte de su libro donde reconoce que hay grupos que por sus particulares características deben poseer ciertos privilegios que otros grupos no pueden poseer.

<sup>88</sup> Retomamos esta cuestión en el último capítulo.

<sup>89</sup> En este sentido, es significativo que la ciudadanía activa y crítica sean consideradas por algunos autores como elementos fundamentales para avanzar hacia una sociedad intercultural (Vid. Bartolomé, 2004).



le ocurriría proponer su cierre por proponer un modo exclusivista de concebir la existencia humana o ser irrespetuosos con la diversidad cultural. Naturalmente, la política de la educación deberá permitir que haya variedad de centros, y vetar la creación de un tipo determinado sin tener buenas razones para ello, constituirá justamente un atentado contra la diversidad cultural. Me parece que ello supondría lo que Modood (2008b, p. 550) define como multiculturalismo sin cultura o sin “multi”. El error de Parekh se aprecia bien cuando considera negativo que en Mill “[l]as formas de excelencia varían de individuo en individuo, pero nunca el imperativo moral de perseguir la excelencia misma” (2005, p. 76). Pero no buscar la excelencia consistiría en traicionar la máxima educativa tan magistralmente resumida en el poema de Salinas “Es que quiero *sacar / de ti tu mejor tú*”.

El segundo aspecto que merece la pena comentar aquí tiene que ver con una de las mayores contradicciones del comportamiento milleano. Como ya hemos apuntado, el concepto de libertad en Mill se sustenta en el principio de no intervención por parte del Estado en la forma de pensar y actuar de los individuos en la medida en que éstas no constituyen un agravio para el resto de ciudadanos, es decir, la intromisión en la libertad individual únicamente está justificada cuando se dirija a proteger a los demás individuos (*OL* p. 68). Esto excluye las intervenciones forzosas por el propio bien del individuo considerado externamente, puesto que las responsabilidades exigibles al individuo desde fuera son las que causen daño a otros, no pudiendo reclamarle nada en lo que concierne a su propio bienestar, puesto que se considera terreno exclusivo de la persona. Es siempre admitida la intervención basada en el diálogo y la persuasión o incluso el aislamiento con el objetivo de mostrar rechazo a su comportamiento, pero considera ilegítima la acción violenta.

Su oposición a la dictadura de la mayoría o a los gobiernos despóticos, su firme condena de la esclavitud –sobre la que nos detendremos en el capítulo sobre *Diálogo y relación el otro*– o su rechazo a la inferioridad de la mujer con respecto al hombre son respuestas coherentes a este planteamiento milleano. Es relevante que incluso concibiera que los genios no pueden ser tiranos que obliguen a los otros a seguirle sino que deben mostrar el camino a los otros, quienes decidirán libremente si lo andan si son capaces de percibir su valor. Asimismo, con respecto a la sujeción de la mujer la declaración sobre el matrimonio de Mill es muestra de su reprobación al

poder sobre otros seres humanos, pues renuncia simbólicamente y promete no hacer uso, por considerar injustos, los derechos que el contrato conyugal concede al hombre sobre su esposa, dirigidos al control de sus propiedades, de su voluntad y en definitiva de su persona, anulando toda posibilidad de que pueda tener deseos contrarios a los de su marido (*SM* p. 111). Es también significativa la restricción de la intervención del Estado en su oposición a las medidas propuestas en el parlamento británico que pretendían obligar a las prostitutas a revisarse médicamente o a internarse en un hospital para el tratamiento de sus enfermedades venéreas. Para el filósofo londinense, al ser ellas las perjudicadas, el Estado no puede intervenir sin quebrar su libertad, pero incluso transmitirle la enfermedad a los clientes no sería motivo de intervención pues éstos son conscientes del riesgo a que se exponen, recayendo sobre ellos la culpabilidad de la transmisión a otras personas, ahora sí, inocentes, como sus esposas y futuros hijos (*CDA*).

A este principio hace algunas excepciones admisibles. Por un lado, acepta que se obligue a los individuos a realizar actos por el bien de la sociedad o de alguno de sus miembros cuando su omisión causaría un daño. Por otro, excluye a los menores al considerarlos incapaces de protegerse a sí mismos, o darse lo mejor a lo que pueden acceder por su nivel de desarrollo por lo que se requiere de una intervención externa (*OL* p. 68-69). En consecuencia, aprueba la utilización de medidas obligatorias como la prohibición de que las menores mantengan relaciones sexuales, al menos hasta el final de su periodo educativo (*CDA*), o la obligación misma de todos los niños de ser escolarizados (*OL*). Además, acepta la intervención estatal en la libertad individual en momentos anteriores de la civilización en los que se encontraba en situación similar a la infancia, lo que justifica acciones de los gobernantes en cualquier sentido para procurarles un bien, pues en esas situaciones la mejora no es posible mediante

“la libre y pacífica discusión (...). Pero tan pronto como la humanidad alcanzó la capacidad de ser guiada hacia su propio mejoramiento por la convicción o la persuasión (largo periodo desde que fue conseguida en todas las naciones, del cual debemos preocuparnos aquí), la compulsión, bien sea en la forma directa, bien en la

de penalidades por inobservancia, no es ya admisible como un medio para conseguir su propio bien, y sólo es justificable para la seguridad de los demás”<sup>90</sup> (OL p. 69).

Sin embargo, incluye una excepción que si bien supone una contradicción con gran parte de su pensamiento no carece de un encaje lógico en cierta medida. Aunque se mostró muy crítico con los abusos cometidos por los países colonizadores e incluso abogaba por respetar la autonomía de gran parte de las colonias, entendía que el gobierno despótico estaba justificado con algunos pueblos que, según él, aun mantenían el estado de salvajismo. Mill adopta de esta manera una actitud paternalista que defiende la intervención estatal aun en contra de la voluntad de los individuos y cuando el comportamiento de éstos no supone un atentado contra otros sino simple y llanamente bajo el argumento de su propio bien. Es decir, justamente todo aquello que rechazaba en la sociedad civilizada lo abraza en este tipo de colonias que considera salvajes. Las excepciones anteriores nos ayudan a comprender el encaje de este planteamiento en su pensamiento. El «estado salvaje» es para Mill equivalente a la infancia, es decir, un estado en el que los individuos en conjunto no son capaces de protegerse a sí mismos ni proveerse de aquello que puede producirles su mejor bien. Por ello, requieren de la intervención ajena de alguien superior, por un lado el maestro y por otro la sociedad ya civilizada, para que puedan avanzar a un estadio posterior en el que adquieran la capacidad de regirse por sí mismos. En ambos casos, se trata de un proceso temporal, de algo que tiene solución con el paso del tiempo y la intervención adecuada, diferenciándose así del concepto aristotélico de extranjero de Aristóteles quien concebía a los bárbaros naturalmente inferiores. Otra excepción puede ayudarnos a entenderlo mejor: acepta la intervención en el caso de que alguien pretendiera venderse a sí mismo como esclavo, lo cual, aunque no cometa un mal para otro sino para sí, debe prohibirse justificadamente. Esto es así porque la no intervención responde al principio de la libertad individual, por lo que si la acción se dirige a anular dicha libertad, ya no habrá cortapisa para la intervención (OL p. 190). En el caso de las sociedades consideradas salvajes la aplicación es la misma al considerar Mill que no poseían el estado de desarrollo que

---

<sup>90</sup> “free and equal discussion (...). But as soon as mankind have attained the capacity of being guided to their own improvement by conviction or persuasion (a period long since reached in all nations with whom we need here concern ourselves), compulsion, either in the direct form or in that of pains and penalties for non-compliance, is no longer admissible as a means to their own good, and justifiable only for the security of others”.

les permitiera ejercer plenamente su libertad, estaría justificada la intervención justamente para proveerles de aquello que en otras circunstancias haría ilegítima la intervención. El razonamiento que le llevaba a aceptar esta intervención podría ser el siguiente: «como lo más importante es que sean libres, y de hecho no lo son, tenemos el deber moral de ayudarles incluso forzosamente a que lo sean. De la misma forma que obligamos a los niños a ir a la escuela y a sus padres a que los lleven para que en un futuro alcancen una madurez intelectual que les posibilite el ejercicio de su libertad, estamos legitimados a obligar al desarrollo a estas personas que se encuentran en un grado inferior de desarrollo equiparable a la infancia». De esta forma, incluye al otro en la categoría del puro otro, cosificándole, sin acceder a verle como él se ve a sí mismo, es decir, como un yo (Vid. Panikkar, 1990). Lo convierte en la “eterna crisálida” representada por el *Ello* de Buber, frente a la “mariposa eterna” del *Tú* (1977, p. 20). A pesar de que Mill se había opuesto firmemente a los gobiernos despóticos, en este caso particular nos encontramos con una situación en la que el fin justifica los medios, que constituye quizá el mayor obstáculo para la diversidad cultural que cabe encontrar en el pensamiento de este autor<sup>91</sup>.

La tercera y última de las objeciones al pensamiento milleano que voy a considerar tiene que ver con su concepción teleológica de la diversidad cultural, es decir, aunque valora la variedad de pensamientos y de formas de vida en la medida en que son elegidos concienzudamente por los individuos, entiende que su concurso puede contribuir a descubrir la verdad. Una verdad que ilumina los pensamientos más acertados, las formas de vida más valiosas y, en definitiva, la dirección hacia la que la humanidad debe caminar. Las sociedades progresan mediante la eliminación de doctrinas erróneas y el conocimiento de las verdades. Mediante el diálogo se contraponen posturas que nos muestran cual posee mayor parte de la verdad o que nuevo conocimiento verdadero es alcanzable con la suma de ambas. Según Mill, el progreso es posible gracias a la dialéctica socrática o a los diálogos medievales donde los maestros plantean preguntas a sus discípulos sobre las grandes cuestiones y los principios aceptados, desmontando las creencias de sus interlocutores, para procurar después una comprensión profunda de los fundamentos que las sustentan. Por ello, las opiniones contrarias a las propias

---

<sup>91</sup> En el apartado *El diálogo y la relación con el otro en Mill* continuamos abordando esta cuestión.

deben ser bienvenidas, escuchadas con atención y alegría pues ello contribuirá a mantener vivas nuestras convicciones.

Ahora bien, identifica un momento histórico en el que la certeza intelectual será tal que la diversidad de opiniones y de comportamientos dejará de ser necesaria (*OL* p. 127). Quizá esto pueda explicarse con la metáfora de un árbol con muchas ramas. Si queremos ver el árbol entero no podremos observar únicamente una rama pues aunque, efectivamente, esa rama sea árbol, no es todo el árbol, por lo que para verlo en su totalidad habrá que seguir también otras ramas cuyo conjunto nos mostrará la realidad completa de la planta. Habrá ramas más largas que otras, que representen en mayor medida al árbol, y para saber qué parte de verdad poseen será necesario observarlas despacio. Otras incluso serán tan cortas que cuyo aporte al árbol será insignificante. En el pensamiento de Mill sobre el momento histórico presente, esta metáfora puede ilustrar su visión de la diversidad, pues muchas ramas, o formas de pensar y de vivir, nos muestran el árbol, la verdad. Pero su visión del futuro quizá sería representado por un árbol visto de arriba hacia abajo, es decir, aunque al principio hay muchas ramas que nos muestran el porte del árbol, progresivamente van confluyendo hasta juntarse todas en el tronco, que representa el momento histórico del que nos habla el filósofo inglés, en el que la humanidad habrá alcanzado la madurez intelectual.

Este planteamiento puede llevarnos a pensar en Stuart Mill como un monista moral, pero surgen varios asuntos que debemos considerar previamente. El filósofo londinense no defiende una única vida buena pues entiende que en las diferentes posturas hay una parte de verdad, y ni siquiera propone su pensamiento como el único posible ya que, como vimos, temía incluso que sus ideas perduraran en el tiempo sin renovarse. Lo que Mill pronostica es que en un futuro muy lejano aun del momento actual se llegará a un consenso sobre unos conceptos que reúnan tal cantidad de verdad, que no serán necesarios otros accesorios. Sin embargo, la distancia hasta ese momento ideal es tan grande que hoy es imprescindible la diversidad como medio de acceso a la verdad desde diferentes perspectivas: “en el estado existente de la inteligencia humana, sólo a través de la diversidad de opiniones puede abrirse paso la verdad”<sup>92</sup> (*OL* p. 117). Por ello, más que

---

<sup>92</sup> “only through diversity of opinion is there, in the existing state of human intellect, a chance of fair play to all sides of the truth”.

reprocharle a Mill su concepción monista presente, cabría reprocharle su concepción monista futura, puesto que de hecho actualmente no plantea un monismo moral sino más bien lo contrario.

Con todo, esta visión utilitarista de la diversidad cultural no es plenamente aceptable no por el hecho de que plantee una única forma de concebir la existencia humana que, como hemos visto, Mill no lo concibe así, sino por la ingenua idea de que se alcanzará un momento de perfección humana y social donde no sea necesaria la diversidad, pues toda la perfección residirá en una idea y forma de vida muy concretas. Sin embargo, ni el progreso parece ser estrictamente lineal, pues no puede decirse que el bienestar de una sociedad mejore cada año, lo cual es reconocido por el propio filósofo inglés al identificar aspectos positivos de épocas pasadas de los que carecemos en las sociedades actuales como la dialéctica griega o medieval, o incluso el valor de los habitantes de su país natal: “fueron hombres de otro cuño los que hicieron de Inglaterra lo que ha sido; y hombres de otro cuño serán necesarios para prevenir su decadencia”<sup>93</sup> (*OL* p. 146). Ni tampoco parece esperable que llegue un momento en que todos los individuos puedan vivir vidas perfectas. Por un lado, porque para vivir vidas perfectas necesitarían ser individuos perfectos y esto es imposible, pues como también afirma Mill la naturaleza del hombre, a diferencia de una máquina, no hace un trabajo prefijado sino un organismo vivo que se expande por muy variados lugares (*OL* p. 131). Además, aunque se conozca en sumo grado la verdad de las cosas, el conocimiento no implica su aplicación práctica ni puede encontrarse un método educativo infalible para la adopción de sus principios. Por otro lado, porque la verdad no es tan limitada como para que pueda ser reducida a una única forma de vida sin que pueda haber otros modos de existencia igualmente buenos –sin que todos lo sean–, ni puede ser descubierta desde una única perspectiva sino que la tradicional pregunta propia de la antropología occidental «¿Qué es el hombre?», debe acompañarse de la proveniente del ámbito indio «¿Quién soy yo?», pero también de una tercera vía relacional y más comprehensiva que hace referencia al «¿Quién eres tú?», pues “¿Quién puede decir lo que es el hombre, si ninguno de nosotros tiene el acceso a la experiencia total humana?” (Panikkar, 1990, p. 40-41). Las circunstancias concretas que rodean a cada individuo o grupo social pueden requerir de unas

---

<sup>93</sup> “it was men of another stamp than this that made England what it has been; and men of another stamp will be needed to prevent its decline”.

cualidades más que de otras que no sean tan importantes en otros contextos, o incluso en un mismo contexto puede haber diferentes necesidades en diferentes momentos<sup>94</sup>. Por ello, el valor de la diversidad cultural no puede apreciarse desde una perspectiva finalista, en el sentido en que acabamos de describir, sino que es valioso en la forma en la que el propio Mill la define en otro lugar, a saber, en la medida en que en el conjunto y no en un único modo de pensar o de vivir, se encuentra el mayor acercamiento a la verdad. Además, tampoco es necesario desestimar la idea de pretender alcanzar esta verdad para aceptar la diversidad, pues aunque no aceptemos que esté en todos los sitios posibles de ello no resulta que se encuentre constreñida en un único lugar. Las palabras de Mill son tan clarividentes en su aprecio a la diversidad que parecen capaces de hacer olvidar los puntos más oscuros de pensamiento sobre esta cuestión:

“No es vistiéndolo uniformemente todo lo que es individual en los seres humanos como se hace de ellos un nombre y hermoso objeto de contemplación, sino cultivándolo y haciéndolo resaltar, dentro de los límites impuestos por los derechos e intereses de los demás; y como las obras participan del carácter de aquellos que las ejecutan, por el mismo proceso la vida humana, haciéndose también rica, diversa y animada, provee de más abundante alimento a los altos pensamientos y sentimientos elevados y fortalece el vínculo que une todo individuo a la raza haciéndola infinitamente más digna de que se pertenezca a ella”<sup>95</sup> (OL p. 136).

---

<sup>94</sup> En torno a la cuestión de si el diálogo conduce o debe conducir irremisiblemente a la reducción de las diferencias vid. Burbules (1999, pp. 52-54), y Burbules (2006, p. 115), donde el autor afirma que esta aspiración es característica de ciertos tipos de liberalismo entre los que, como vemos aquí, podemos incluir al milliano.

<sup>95</sup> “It is not by wearing down into uniformity all that is individual in themselves, but by cultivating it and calling it forth, within the limits imposed by the rights and interests of others, that human beings become a noble and beautiful object of contemplation; and as the works partake the character of those who do them, by the same process human life also becomes rich, diversified, and animating, furnishing more abundant aliment to high thoughts and elevating feelings, and strengthening the tie which binds every individual to the race, by making the race infinitely better worth belonging to”.

## 5. La diversidad moral en Giambattista Vico<sup>96</sup>

### 5.1. El *padre* del pluralismo cultural<sup>97</sup>

El filósofo italiano Giambattista Vico es conocido por gran parte de los autores que han escrito sobre él como el padre del pluralismo cultural (Cfr. Berlin, 1992; Romay Beccaría, 2006; Sevilla, 2002). Asimismo, quienes le han leído con detenimiento destacan su oscuridad y complejidad en el discurso y no dudan en calificar su obra como:

“un intrincado bosque de fructíferas ideas, de citas y larvadas alusiones, de divagaciones y excursos inesperados, rico, extraño, confuso, sorprendente, inmensamente sugestivo, y sin embargo ilegible. (...) El lector llega a sentirse atiborrado, confundido y exhausto; ninguna idea es propiamente presentada y desarrollada, o siquiera organizada en el marco de una estructura coherente. Es un estilo sufrido” (Berlin, 1998, p. 12).

En ocasiones, uno tiene la impresión de que los primeros no son siempre los mismos que los segundos. No dudo que Vico pueda ser considerado como una de las primeras figuras que dieron lugar al pluralismo, ni es discutible el enrevesamiento de su discurso. Sin embargo, a la luz de un estudio objetivo de sus obras –en la medida en que tal cosa es posible–, las consecuencias que frecuentemente se derivan del primer planteamiento no me parecen del todo acertadas, sino más bien el resultado de una interpretación demasiado libre, y me atrevería a decir que incluso interesada, de una corriente de pensamiento que siglos después trató de encontrar en este erudito italiano un precursor de sus

---

<sup>96</sup> Como hicimos con los autores anteriores, para facilitar la lectura utilizaremos abreviaturas de los textos de Vico e indicaremos la página de las referencias cuando el autor no nos proporcione otro sistema de organización, mientras que utilizaremos el sistema original cuando sea posible para posibilitar el acceso al texto en cualquier edición. De esta forma, las obras estudiadas de este autor son: *Oraciones inaugurales* (IO); *Del método de estudios de nuestro tiempo* (NT); *Sobre la revelación de la antiquísima sabiduría de los italianos* (AI); *Principios de oratoria* (IN); *Respuesta del señor Giambattista Vico en la que se aclaran tres oposiciones hechas por un docto señor contra el primer libro «De antiquissima italorum sapientia» o metafísica de los antiquísimos italianos extraída de la lengua latina* (RE); *Oración* (OR); *Sinopsis de derecho universal* (SD); *Autobiografía* (VV); *Carta al prior Giuseppe Luigi Esperti en Roma* (CP); *Sobre la mente heroica* (MH); *Ciencia nueva* (SN). Aunque el inconformismo de Vico le llevo a revisar en varias ocasiones el contenido de sus obras legando diversas versiones que si bien en lo esencial se mantuvieron, realizaron algunos cambios relevantes, en este trabajo nos ocupamos de las últimas versiones tanto por su mayor disponibilidad como porque al reunir las correcciones del autor pueden reflejar más fielmente su pensamiento.

<sup>97</sup> Hasta el momento hemos seguido un orden temporal en la consideración de los diferentes autores, sin embargo, siguiendo la clasificación de Parekh (2005) entre monistas y pluralistas, dejamos a este filósofo para el final a pesar de ser anterior a Stuart Mill.



planteamientos, un adelantado a su tiempo cuyas aportaciones no fueron reconocidas como merecían por sus contemporáneos y que únicamente se han valorado correctamente muchos años después; un privilegiado que vio el mundo de una forma distinta a como lo había visto nadie antes; o el fundador de una doctrina que si se profundizaba en ella cambiaría la forma de acercarnos al extranjero para siempre.

Lejos me encuentro de minusvalorar a este filósofo italiano y a sus aportaciones al estudio de la diversidad cultural, sus contribuciones a la teoría del conocimiento y a la promoción de diversas ciencias sociales –como la antropología cultural, la sociología, la etnografía, etc.– que se erigieron sobre algunos de sus principios, sin los cuales, posiblemente no se hubieran desarrollado en la forma en que lo han hecho. Asimismo, como veremos más adelante, educativamente resultan muy interesantes y pertinentes, especialmente en la actualidad, sus oraciones inaugurales que plantean el estudio de las humanidades como parte inexcusable en la formación (Bridges, 2013). No obstante, creo conveniente avanzar hacia una comprensión más precisa del pensamiento viquiano en este ámbito. Concretamente, y adelanto ya una hipótesis general de este apartado, considero que no se ha actuado con la debida fidelidad a los textos cuando han sido presentados de forma tal que realmente se implica un cambio sustancial en el contenido del pensamiento de nuestro autor.

Probablemente, la difícil lectura viquiana no ha ayudado a una fiel comprensión de su mensaje. Además, junto a su compleja sintaxis se descubren en él contradicciones y conceptos equívocos, así como múltiples errores de citación y de interpretación de los autores en los que trata de basar algunas de sus afirmaciones, llegando incluso a cometer erratas de autocitación<sup>98</sup> –lo que es más grave teniendo en cuenta las repetidas revisiones que él mismo hizo de sus escritos–, posiblemente debido al contexto en el que escribió algunas de sus obras: el salón de su humilde vivienda abarrotado de sus numerosos hijos. Sin embargo, creo que acierta Tagliacozzo (1987a) cuando afirma que de apenas la formulación de algún corolario viquiano sin desarrollar, se han derivado teorías que aspiraban a justificarse en el filósofo italiano buscando conseguir una autoridad de las que por sí mismas carecían en el enfrentamiento con las críticas. Concretamente, afirma que muchas de sus ideas han pasado de unos autores a otros aumentando la malinterpretación y

---

<sup>98</sup> Vid. innumerables notas en este sentido de la traductora de la *JN* De la Villa (2006).

la mala aplicación a modo del juego infantil “en que un secreto pasa de niño a niño hasta llegar al último en la forma más grotesca” (o. c., p. 10). Me parece que exactamente esto es lo que ha ocurrido con el concepto de pluralismo cultural en el pensamiento viquiano.

El teórico político que tomamos como motivación en este trabajo parece haber caído en este error. En efecto, Bhikhu Parekh (2005) incluye a Vico entre los pluralistas morales que se sitúan frente a los denominados monistas y, partiendo de la *Ciencia nueva*, atribuye a su pensamiento una serie de características que se sitúan en la línea de muchos de sus comentaristas.

Primero, entiende que el filósofo napolitano introduce el criterio historicista en el estudio del ser humano, de tal forma que factores como la historia o la geografía no sólo diferencian a unas sociedades de otras sino que influyen *decisivamente* en su concepto de la vida buena. Un concepto que se encuentra tan intrincado en la cultura monolítica de cada grupo social que la interacción con otras concepciones resulta muy difícil, pudiendo llegar a la incompatibilidad. Consecuencia de esto es la dificultad de comprensión de la red de significados culturales interdependientes desde una posición externa a la propia cultura. De forma similar, Isaiah Berlin, uno de los más afanados estudiosos del filósofo italiano, interpreta en el pensamiento viquiano un rechazo a la comparación de las virtudes de las diferentes sociedades (1992, p. 81), y afirma que, de acuerdo con Vico, “[n]o es necesario comparar y calificar, según alguna única escala de valores, cada fase cultural, sus creaciones, sus formas de vida y de acción; ciertamente no es posible hacerlo, pues son evidentemente inconmensurables” (1987, p. 244). Y encuentra dicha evidencia en las producciones artísticas, afirmando que resulta un sinsentido comparar el *Agamenón* de Esquilo con *El Rey Lear*, o la novena sinfonía de Beethoven con la Biblia (o. c., p. 244). No obstante, aunque entendía que Vico concebía que cada cultura tenía unos valores propios diferentes a los de las otras, admitía que según aquél tales valores no son comunicables ni están aislados (Berlin, 1992).

Segundo, el concepto de naturaleza viquiano es, según Parekh, permeable y cambiante en cada sociedad, por lo que no nos es posible ni describirlo de manera uniforme, ni nos aporta información atemporal sobre el comportamiento humano. Es decir, no puede ser considerado una fuente de normas morales de carácter

universal y permanente. Asimismo, Berlin también entiende que entre las aportaciones más importantes de Vico está su concepción de la naturaleza humana no como algo permanente en todo hombre y época sino en constante cambio y crecimiento (Cfr. 1998, p. 19). Unido a esto, José María Sevilla, director del Centro de Investigaciones sobre Vico insiste en que según el napolitano “el hombre no tiene *naturaleza* sino que lo que tiene es *historia*” (2002, p. 16), por lo que no es posible encontrar nada común en el hombre en las diferentes sociedades, ya que aunque algunos aspectos coinciden en forma en lugares diferentes, en realidad cambian ampliamente (Romay Beccaría, 2006).

Tercero, entiende Parekh que debido a la historicidad del ser humano, a su naturaleza cambiante e incapaz de establecer normas universales y atemporales, no es posible juzgar el comportamiento moral en otras sociedades ajenas a las propias, pues no existe un criterio superior que nos permita realizar consideraciones morales de esta categoría (Parekh, 2005; Berlín 1992; Romay Beccaría, 2006). Por ello, el único criterio que le es accesible al ser humano es el dictado por su propio contexto cultural, convencional y cambiante, histórica y geográficamente, donde no sólo debe intervenir la razón sino también los sentimientos (Parekh, 2005). En este sentido, Vico actúa como la antropología social moderna, esto es, tratando de conocer las culturas sin rechazar sus costumbres ni concebirlas como bárbaras, sino concibiendo sus comportamientos como respuestas humanas a las circunstancias concretas (Berlin, 1992). Esta negativa viquiana a juzgar es recogida también por Sevilla (2002), quien destaca su preocupación por describir más que por evaluar pues, a pesar de su reconocida preocupación humanista y dedicación a los jóvenes, entendía que “[e]l verdadero conocimiento radica en comprender por qué las cosas (humanas) son, más que en definir cómo son: en entender por qué los hombres, en todo tiempo y lugar, hacen lo que hacen” (2002, p. 16) (Vid. también García González, 2005). De forma similar, Pompa (2006) señala la ausencia de recomendaciones en el pensamiento viquiano de formas de vida buena y de organizaciones del Estado más convenientes. Mientras que Romay Beccaría apunta que el filósofo italiano se opone a la concepción de una ley natural, aceptando como única referencia las leyes y costumbres que no son “un cuerpo de reglas infalibles que los sabios individuales, elevados por encima de la corriente de la historia, conciben en la plenitud de su perfección y presentan como códigos inmutables para todos los hombres de cualquier tiempo y lugar” (2006, p. 31), sino

productos sociales resultado de las cambiantes necesidades humanas. Consecuentemente, no es extraño que algunos autores como Littleford (1987) partiendo de la propuesta de formación integral viquiana elaborada por Tagliacozzo, afirme que los estudiantes que sigan tal modelo encontrarán entre los contenidos principales la concepción dinámica de la naturaleza humana, que todas las visiones del mundo son históricamente relativas o el más puro relativismo.

## **5.2. Objeciones a los argumentos que tratan de presentar el pluralismo viquiano**

A pesar de todo lo anterior y de las coincidencias en la interpretación del pensamiento viquiano de varios autores que nos llevan a considerar al filósofo italiano como uno de los máximos representantes del relativismo cultural de los siglos XVII y XVIII, considero que existen suficientes elementos para refutar esta hipótesis y avanzar hacia una mejor comprensión de las aportaciones viquianas al respeto de la diversidad moral y cultural. En este apartado, propondré los argumentos que apoyan mi postura partiendo de las obras de Vico y aportando citas de sus textos, lo que no siempre ocurre en las aseveraciones de algunos de sus intérpretes.

### **5.2.1. Visión teleológica de la historia**

En nuestro estudio previo sobre la diversidad moral en John Stuart Mill vimos cómo una visión teleológica de la historia podría suponer un inconveniente nada desdeñable para articular un pensamiento respetuoso con la diversidad cultural, pues en la propuesta del filósofo inglés se divisaba al final del transcurrir de la humanidad una sociedad en la que no sería necesaria la variedad por haber alcanzado, mediante el diálogo y la confrontación de posturas diferentes, una verdad unívoca que abarcara todo el pensamiento. En este sentido, Berlin (1992) encuentra en Vico una ausencia de pretensiones sociales utópicas, esto es, una renuncia a concebir al hombre en camino a la perfección en su transcurrir histórico. En efecto, considera que al identificar valores positivos en pueblos anteriores como la poesía homérica que, por su inserción en una cultura monolítica, no son importables a otras sociedades que poseen sistemas de significados diferentes

donde nunca podrían darse, no tiene sentido hablar de una sociedad perfecta que reúna todos los elementos valiosos. La incompatibilidad e inconmensurabilidad que le atribuye parecen ser obstáculos para ese diálogo y confrontación que concluya en una homogeneidad social. Es más, se opone a Parekh (2005), quien considera a Herder el único autor puramente pluralista por encima de Vico y Montesquieu, y afirma que el filósofo alemán denota rasgos monistas al abogar por una variedad armónica universal:

“el máximo paladín de la variedad del siglo XVIII, Herder, que creía apasionadamente que cada cultura tenía una contribución propia insustituible que hacer al progreso de la especie humana, él incluso, creía que no tenía que haber inevitablemente (en realidad, no debería de haber) ningún conflicto entre estas aportaciones diferentes, que su función era enriquecer la armonía universal entre naciones e instituciones, para la que habían sido creados los hombres por Dios o por la Naturaleza” (Berlin, 1992, p. 72)<sup>99</sup>.

Pero esta no es la única oposición entre Parekh y Berlin con respecto al monismo o pluralismo de Vico y Herder, pues precisamente uno de los argumentos del primero para atribuir a Vico ciertos rasgos monistas era su concepción teleológica de la historia. En efecto, entiende que el filósofo italiano concibe a la humanidad como en camino hacia un estado de perfección donde la razón y la religión serían necesarias y complementarias:

“En contra de los monistas valoraba la diversidad cultural, pero sólo en tanto que estadio inevitable en la vía hacia un mundo culturalmente homogéneo. La diversidad cultural era característica de los estadios de desarrollo menos avanzados de la humanidad y tendería a desaparecer a medida que la sociedad fuera alcanzando etapas más elevadas de evolución” (Parekh, 2005, p. 94).

Cabe hacer varios comentarios a estas apreciaciones. Por un lado, resulta evidente la similitud del pensamiento milleano con el viquiano en este sentido, y no se entiende por qué un argumento así que dijimos convertía a Mill en un monista relativo pero no absoluto, no sirva para hacer lo mismo con Vico, pues aunque en el inglés había alguna otra razón para incluirle en la categoría monista, también las hay –y no pocas siguiendo esta racionalidad– para incluir a Vico. Algunas de ellas

---

<sup>99</sup> Es significativa la semejanza de esta afirmación herderiana con la idea agustiniana de la bondad de la diversidad de la creación como obra de Dios.

son incluso aportadas por el propio Parekh, como que Vico ni siquiera se mostraba partidario de la diversidad en una época determinada, sino que lo que admitía era que en cada momento pudiera haber una concepción de la vida buena diferente a la de los otros momentos. Por sí mismo este argumento parece tener el suficiente peso para considerarle, no solo teóricamente sino aún más desde un punto de vista práctico, más intolerante con la diversidad cultural que el «monista» Mill, pues es claramente más fácil imaginar una sociedad abierta al diferente en el pensamiento milleano que en el viquiano. En los próximos apartados, nos haremos eco del resto de argumentos y, especialmente, profundizaremos en la cuestión de la visión teleológica de la historia cuando abordemos el concepto de naturaleza humana viquiano. Baste ahora con lo dicho y un ejemplo que decanta la balanza hacia Parekh en este enfrentamiento con Berlin. En efecto, la preocupación pedagógica de Vico le llevó a buscar un sistema de enseñanza que aglutinara los avances contemporáneos con los contenidos más valiosos de la educación clásica “de forma que una completa universidad de hoy día estuviese formada, por ejemplo, solamente con un solo Platón más todo aquello que nosotros disfrutamos sobre los antiguos, con el fin de que todo el saber humano y divino rigiera por todas partes con un solo espíritu” (VV p. 124).

### **5.2.2. Superioridad europea**

Otro de los argumentos que vimos en Mill que dificultan una filosofía respetuosa con la diversidad cultural, es también atribuible a Vico. La mayor cercanía de algunas sociedades a la meta ideal a la que se aspira, sirve como elemento legitimador para que estos pueblos más avanzados adopten un papel directivo y «ayuden» al resto en el camino hacia el utópico fin. Así pues, el propio Parekh (2005) identifica de nuevo en Vico este pensamiento y afirma que concebía a Europa como superior al resto de sociedades y por ello, tenía el derecho y la responsabilidad de guiar al mundo, utilizando la conquista y la civilización cuando fuera necesario.

Son escasas las referencias explícitas del filósofo napolitano en torno a esta cuestión en las obras aquí analizadas. No obstante, pueden encontrarse algunas ideas que refrendan esta aseveración. Entre las más claras se sitúa aquella en la que Vico señala que puesto que el derecho natural de los pueblos surge con la creación

de las repúblicas, la nación que carece de él no puede considerarse como tal y deberá someterse a aquellos que sí lo posean, quienes podrán ejercerlo contra ella (*SN* 632). De esta forma, Vico está contradiciendo al mismo tiempo varios de los principios que sus exegetas le atribuyen. No sólo identifica una sociedad perfecta hacia la que avanzar, como rechazaba Berlin (1992), sino que para llegar a identificar el nivel de desarrollo de un pueblo y otro debe juzgar, comparar y establecer categorías de lo que considera el ideal más deseable. Y por último, entiende que todo ello justifica medidas violentas por un bien mayor, ajeno a los parámetros culturales particulares de la sociedad menos desarrollada.

### **5.2.3. Superioridad del cristianismo**

Quizá uno de los hechos más claros que pueden presentarse para rebatir el supuesto relativismo viquiano sea uno de los más ignorados por sus comentaristas. Ciertamente, las profundas creencias religiosas de Vico no parecen ser un buen acomodo para una percepción relativista de la realidad. Además, no puede decirse que el filósofo italiano ocultara o separara de sus textos tales convicciones sino que constituyen una parte fundamental de su pensamiento, pues moldeaban su visión del mundo y de la historia donde Dios era, junto al ser humano, el protagonista principal.

Tal era la importancia que concedía a la religión que la identificaba como un requisito para la aparición de las repúblicas y, por tanto, de la filosofía (*SN* 179), discutiendo así la creencia de que con el auge del pensamiento filosófico la religión sería prescindible. Para él, constituía un pilar tan relevante en la civilización que afirmaba que el ateísmo no fue capaz de fundar ninguna sociedad (*SN* 518) y que “al perderse la religión en los pueblos, no les queda nada para vivir en sociedad; ni el escudo para defenderse, ni el medio para aconsejarse, ni base donde regirse, ni forma por la cual estar en el mundo” (*SN* 1109). Además, según Vico, no es otra cosa sino la religión la fuente que motiva a los pueblos a actuar virtuosamente (*SN* 1110).

Ahora bien, cuando hablaba de religión, generalmente no se refería a este concepto en sentido genérico. Si bien acepta que en los primeros momentos de las sociedades fue el sentimiento religioso lo que contribuyó al avance social, se

muestra muy crítico con otras religiones (Cfr. *SN* 221 y *SN* 586<sup>100</sup>), y, similarmente a como hacía Agustín con los demonios romanos, compara las mitologías antiguas con la cristiana “cuya historia sagrada no tiene narraciones de las que avergonzarse” (*SN* 223). Se ha dicho que Vico margina a Dios de su interpretación histórica, pero más bien habría que decir que le concede un lugar privilegiado en ella. El filósofo italiano comparte la clasificación de Agustín que criticamos como un obstáculo para la diversidad moral relacionada con la dicotomía establecida entre los hombres de la ciudad de Dios y los de la ciudad terrena, pues establece una diferenciación entre los hebreos y los gentiles, y sigue la línea de la estirpe de Noé por la que algunos hijos permanecieron en el pueblo celestial mientras que otros se esparcieron por el mundo, alejándose de aquél y entregándose a una vida salvaje como “la impía raza de Sem en el Asia oriental”, de Cam y Jafet (*SN* 736), retrocediendo en su desarrollo con respecto a los primeros. Así, se muestra muy crítico con los pueblos que se vanaglorian de su antigüedad e incluso presumen de comenzar la humanidad, alegando que únicamente los hebreos pueden encontrar tal pasado en su historia, tal y como narran las Escrituras lo que demuestra, a su vez, la verdad de sus palabras (*SN* 125-126).

Vico no tiene reparos en considerar abiertamente que “la nuestra religión cristiana, que es verdadera, y todas las demás de los otros, falsas” (*SN* 1110). Y dentro del cristianismo, concibe a la católica como a la “verdadera Iglesia” (*VV* p. 155). Según explica, el cristianismo “ha sido confirmada incluso humanamente por las más sublimes filosofías, esto es, por la platónica y por la peripatética” (*SN* 40), y su moral fue asumida por los pueblos más sabios de la antigüedad, donde triunfó por su capacidad de convicción, su virtud y el padecimiento de martirios, y no por la fuerza de las armas (*NT IX*).

También como Agustín, vincula la vida religiosa a la sabiduría afirmando que quien no es pío no es realmente sabio (*SN* 1112). Para él, Dios es el principio de toda ciencia, la luz que a todas ilumina con su verdad y a las que todas en conjunto

---

<sup>100</sup> Para Vico sólo había una religión verdadera, la católica procedente del pueblo hebreo. Por ello, entendía que las otras eran construcciones sociales como la de los hombres antiguos que al temer que los dioses se enfurecieran de la oscuridad de sus fábulas, les atribuyeron a éstos tales costumbres (*SN* 221); o la de los dioses romanos de los que decía que no eran dioses pero tampoco inventados, sino los padres de familia de los primeros grupos sociales que se convirtieron en gobernantes y que fueron elevados más tarde al grado de divinidad (*SN* 586).



se refieren, y que lo que se aparta de ello es falso (OR). Consecuentemente, el vulgo llamaba dioses inmortales a las potencias indivisibles y eternas de las cosas mientras que los sabios las concebían como la Suma Divinidad (AI IV, 1).

Se ha dicho de él que respetaba “las tesis de la Iglesia católica más reaccionaria” (Busom, 1989, p. 8), y que fue más bien conservador “respetuoso tanto del poder eclesiástico como del político” (o. c., p. 10). Sin embargo, se puede llegar a pensar que Vico aceptaba tales creencias por no oponerse a la realidad del momento y evitar así las repercusiones del pensamiento mayoritario, como se dice que le ocurrió poco después a Hume quien no consiguió la cátedra de filosofía moral en la Universidad de Edimburgo (Cfr. Hume, 1985). A pesar de todo ello, Vico tampoco consiguió la cátedra de leyes a la que aspiraba y tuvo que conformarse con la de elocuencia, menos prestigiosa y aún menos remunerada. Pero tales pretensiones no son más que especulaciones e hipótesis sin demostrar, que no tienen mucho que hacer frente a las propias palabras del autor a lo largo de toda su obra, donde sus creencias religiosas no constituyen un aderezo postizo en su pensamiento, sino que son un elemento sustancial e imprescindible de su filosofía.

Por otro lado, como vimos en Mill, es discutible si sostener con firmeza que las propias creencias son las más acertadas y se trata de sustentarlas con argumentos sin mostrar violencia hacia otras opiniones aunque se consideren equivocadas, puede ser una amenaza contra la diversidad cultural. Pero viendo que algunos defensores del pluralismo critican la decantación de los filósofos por una forma de vida determinada, como en el caso de Parekh con respecto a la vida activa propuesta por Mill, no se entiende que no se vuelquen también las críticas en este sentido contra Vico, quien defiende no sólo una vida religiosa sino más concretamente una vida cristiana, declarando falsas al resto.

#### **5.2.4. Preocupación pedagógica**

El interés de Vico por la educación de los jóvenes es otro de los elementos más olvidados por sus intérpretes, así como un nuevo factor que viene a cuestionar algunas de las atribuciones más comúnmente leídas sobre su pensamiento. La magnitud de la *Ciencia Nueva* y la centralidad en su obra acapara la atención hasta el punto de hacer olvidar otros textos viquianos de gran relevancia, en los que el autor

da buena cuenta de su preocupación pedagógica, por lo que merecen un estudio detenido (Bridges, 2013).

En efecto, el legado viquiano encuentra a la educación entre sus grandes temas, principalmente a través de sus escritos sobre retórica y sus oraciones inaugurales, que impartió en ocho ocasiones al inicio del curso universitario, en su condición de catedrático de elocuencia de la universidad napolitana y en las que reivindica, entre otras cosas, el lugar de las humanidades en la formación académica. Asimismo, la profunda preocupación pedagógica viquiana puede observarse en su propia autobiografía (Cfr. *VV* p. 188), la cual fue escrita precisamente con una finalidad eminentemente educativa (González García y Martínez Bisbal, 1998), puesto que el editor, Porcia, pretendía reunir un elenco de biografías de personajes importantes del momento, que sirvieran de modelos a la juventud alternativos a los clásicos jesuitas, y que proporcionaran una crítica al sistema educativo vigente (Cfr. *VV* p. 170 y 175). Consecuentemente, en este texto, de marcado carácter académico más que personal, se detiene en mayor medida en dar cuenta de sus obras que en su vida familiar o social, y se observa un especial interés por los aspectos educativos relevantes de su propia formación. Por otro lado, en *Del método de estudios de nuestro tiempo* Vico imparte una lección ante sus estudiantes en la que realiza una reflexión epistemológica observando las dificultades y ventajas de los nuevos modos de acercarse al conocimiento que se utilizaban en su época, modificados por las nuevas tecnologías disponibles y su relación con los objetos de conocimiento y los métodos utilizados en la época clásica, a fin de mejorar el método contemporáneo detectando sus desventajas con respecto al utilizado en la antigüedad y buscando importar las ventajas de aquél. Ciertamente, una constante ocupación en Vico es “la educación de la juventud y la alta finalidad moral y social del estudio y la práctica del saber” (González García y Martínez Bisbal, 1998, p. 26). No en vano, al final de su vida, el que más tarde fuera rey de España Carlos III le otorga el reconocimiento como historiador real, con motivo de su labor educadora con los jóvenes (o. c., p. 51).

No obstante, la atención de la literatura pedagógica prestada a sus ideas ha sido hasta el momento muy escasa. Probablemente por dos razones. Por un lado, cabe pensar que la extensión de la concepción de Vico como un pensador relativista inspirador de planteamientos posteriores especialmente posmodernos, ha disuadido

de su estudio a muchos pedagogos y filósofos de la educación. Por otro lado, teniendo en cuenta que la filosofía viquiana no ha sido descubierta y estudiada por los pensadores de todas las áreas en general hasta hace relativamente poco tiempo, y que este autor ha sido escasamente conocido fuera de las fronteras de su país natal (Berlin, 1998), puede esperarse que en los próximos años se profundice en sus aportaciones al ámbito educativo. En este sentido, aparece una preocupación creciente en algunos autores por la dimensión humanística de la educación en Vico y su contribución al estudio de lo humano (Cfr. Bridges, 2013), que se suman a otras más antiguas relacionadas con la integración de los saberes en la formación general (Tagliacozzo, 1987b).

Ahora bien, ¿por qué decimos que la preocupación pedagógica viquiana resulta un obstáculo para considerar a este filósofo como lo hacen algunos de sus intérpretes? Particularmente, pienso que no es posible hablar de educación bajo el paraguas del relativismo, puesto que ante tales pretensiones únicamente puede aspirarse a socializar en los elementos culturales contingentes, pues no cabe identificar un desarrollo propiamente humano, al no existir tal cosa de acuerdo con esta lógica. Pero incluso aceptando la hipótesis de una educación relativista, la visión pedagógica viquiana se encuentra muy lejos de ser considerada como tal.

No puede decirse que Vico se ocupe únicamente de describir y se abstenga de juzgar, pues la educación, a diferencia de la psicología o la sociología, no puede remitirse a una mera descripción de la realidad debido a que su tarea se encuentra eminentemente enfocada a la acción, y este autor, aunque se entregó al estudio pormenorizado de la historia, no puede ser considerado como un reaccionario que mira al pasado con anhelo, sino que lo contempla con la pretensión de mejorar el presente (Romo, 2005). Así lo dice el propio Vico cuando anima a los estudiantes a evitar el perezoso tópico de su tiempo que entendía que ya estaba todo inventado, y que, en consecuencia, no quedaba nada por descubrir, atribuyendo esta actitud a “pusilánimes hombres de letras” (*MH* p. 210). Por el contrario, exhorta a los jóvenes a trabajar de forma heroica y a desvelar conocimientos que hacen el mundo mejor para el hombre y glorifican a Dios.

Asimismo, a la luz de estos textos resultan sorprendentes las negaciones de la existencia de un modelo antropológico definido en Vico, o las que abogan por

incluir el relativismo como contenido de un plan de estudios basado en su filosofía. Pues no puede decirse seriamente que el modelo educativo viquiano carezca de un concepto del ser humano bastante definido que se caracteriza por los siguientes aspectos.

En primer lugar, cabe destacar que si bien Stuart Mill abogaba por una educación diversa en coherencia con su aprecio por la variedad, Giambattista Vico tiene claro que toda educación debe poseer un fuerte contenido cristiano. Como explicábamos en el punto anterior, sus creencias religiosas no son ajenas a sus textos, en los que las referencias a Dios son una constante especialmente notable en sus aquellos de mayor contenido pedagógico, pues, según afirma, “la Verdad única está en Dios” (*RE II*), todo se deriva de Él, y en Él se encuentra toda inteligencia y conocimiento. Como veremos en los párrafos siguientes, este será un motivo permanente de sus escritos sobre este tema.

En segundo lugar, e intensamente relacionado con lo anterior, Vico concede a la educación una destacada relevancia en la formación moral de los estudiantes (Rebollo, 1998, p. 166), como se observa claramente en sus oraciones inaugurales que pueden ser consideradas verdaderas clases de educación moral. En efecto, concibe a la educación como la herramienta para la perfección y la curación de la mente y el espíritu humano corrompido por el pecado original y llevado a los errores del conocimiento y a los vicios, y define a la universidad como el *gimnasio* del espíritu, en el sentido clásico de lugar de curación y reparación física (*MH* p. 202).

Mención especial requiere *NT* donde el filósofo italiano lamenta la escasa atención del método educativo de su tiempo al ámbito moral lo referente a las virtudes y a su relación con la vida civil, lo que redundaba en una deficiente formación de los jóvenes en estos aspectos, así como una consiguiente falta de prudencia en su vida futura y un discurso falto de emociones (*NT VII*). Tras la queja, lo más relevante de su disertación reside en su concepción de la prudencia en vez de la ciencia como virtud prioritaria del comportamiento moral<sup>101</sup>. Es decir,

---

<sup>101</sup> La preocupación por el ámbito moral de Vico puede observarse no solo en su pensamiento educativo, sino que también se muestra crítico con la situación de su época en la que algunos autores escriben de acuerdo a la moda y a las tendencias dominantes. En particular, dice que Gasendí, un autor contemporáneo suyo, ante “un mundo completamente marchito por causa de amores de novelas y debilitado en brazos de una moral demasiado complaciente” (*CP* p. 163), promovió una

aboga por no despreciar dos ejes centrales de la conducta humana como la ocasión y la elección, que dependen enormemente de las circunstancias, por lo que la pretensión de un modo fijo de conducta y la monocausalidad en sus expresiones tienden al fracaso y la desesperación. Ello no implica que no pueda descubrirse un modo adecuado de conducta, ni que se prescinda de proveer recomendaciones morales, ni que no existan causas del comportamiento humano, sino que es conveniente contemplar un abanico de posibilidades entre las que se puedan descubrir las verdaderas. En este sentido, Vico distingue entre verdades universales y eternas y verdades ínfimas y mutables, y afirma que tanto los necios, los indoctos y los doctos imprudentes acceden a unas u otras, pero sólo el sabio es capaz de conectar ambas y, en consecuencia, de interpretar a través de ellas el sentido de lo humano. Por ello, extiende su crítica a los filósofos de su época por ocuparse únicamente de la verdad universal pero descuiden otros aspectos que atienden a la segunda tales como la forma del discurso que posibilita conceder a la verdad su apariencia de verdad, esto es, atender a la segunda sin desatender a la primera. Asimismo, como profesor de retórica, Vico confía en la capacidad argumentativa de la verdad sobre la mente, al mismo tiempo que en la habilidad movilizadora de la elocuencia sobre el ánimo, pues ésta es el mejor instrumento que incita al deber. Los sabios atienden a la mente que les muestra el deber, pero el resto, más sometido a los deseos, necesita de un aditivo para ser conminados al buen comportamiento. Así, sabiduría y elocuencia son los dos requisitos viquianos para educar en la virtud. No es extraño, por tanto, que considere a los poetas maestros de virtud, pues aunque se diferencian de los filósofos en que éstos se ocupan severamente de los universales, aquéllos no dejan de presentar modelos más o menos ficticios que transmiten las enseñanzas morales a través del deleite, pero no se alejan de la verdad, sino que se sirven de ésta recreándola con mayor capacidad de persuasión (NT VIII).

En tercer lugar, el modelo pedagógico viquiano se caracteriza por otorgar gran importancia al esfuerzo y al estudio de sus alumnos. Dice este autor:

“No hagáis los indolentes votos de que, mientras dormís, en el seno os caiga desde el cielo la sabiduría, y conmoveos más bien por un activo anhelo de ella,

---

filosofía cuya única moral residía en la atención a los propios sentidos, donde la única verdad era la epicúrea que busca la felicidad en la satisfacción personal.

llevad a cabo, con esfuerzo ímprobo e invicto, vuestras propias pruebas, en la medida en que podáis; intentadlo cuando os sea posible; dirigid con versatilidad vuestras fuerzas a todas partes; sacudid vuestras mentes e inflamaos de Dios” (*MH* p. 201).

Las oraciones inaugurales impartidas al inicio del curso académico poseían una clara intención motivadora al estudio y contenían múltiples exhortaciones que animaban a los estudiantes a la búsqueda de la sabiduría y al cultivo de la virtud, proporcionando diferentes argumentaciones para ello. Vico oponía la vida ociosa entregada a la holgazanería frente a la dedicada al estudio esforzado de las artes liberales (*IO* I), decantándose claramente por la segunda y proponiéndosela a sus estudiantes como la mejor. Esta disyuntiva es posible por la cualidad humana del libre albedrío, que permite al hombre, según nos dice Vico, actuar contra su naturaleza, es decir, escapar del determinismo al que el resto de seres están sometidos y llevar una vida conforme a ella o en contra de ella. Así pues, afirma que no cabe esperar la pusilanimidad en el león o la desviación de la trayectoria del sol, pero sí es posible la diversidad de actuaciones humanas (*IO* III p. 26). Sin embargo, para el filósofo napolitano lo propiamente humano, lo que es coherente con su naturaleza aunque pueda haber otras posibilidades, es el conocimiento y la virtud<sup>102</sup>, por ello, identifica el esfuerzo como el recurso que deben utilizar los alumnos para alcanzar la sabiduría, y así les dice: “¡Oh infame ignominia de los desidiosos, la de no ser sabios! (...) vosotros habéis nacido y estáis hechos para aprender por entero, fácil y brevemente, toda la erudición. ¿Qué resta, pues? Que vosotros queráis” (*IO* I pp. 12-13).

Consecuencia de la anterior es la cuarta característica que relacionamos aquí y que ya hemos adelantado. Para el filósofo napolitano sus estudiantes no podían aspirar a otra cosa que no fuera ser sabios. De nuevo, dice Vico:

“cómo resulta sorprendente que existan tantos ignorantes cuando, como el humo a los ojos, el hedor a la nariz, así resulta contrario a la mente el no saber, el ser engañado, el equivocarse; por esto es sumamente vituperable la negligencia, el que no seamos doctísimos en todo, solamente porque no queremos serlo, cuando, con el

---

<sup>102</sup> Vuelve a ser significativo la cercanía del pensamiento agustiniano y viquiano en este punto, donde ambos consideran que el libre albedrío aparta al hombre de su naturaleza, que no es otra que la búsqueda del conocimiento, la virtud y, en última instancia, Dios.

solo querer eficaz, llevados por la inspiración, hacemos cosas que una vez hechas las admiramos, no como propias, sino como hechas por un dios” (*VV* p. 117).

Su preferencia por la actividad intelectual se deriva de su concepción de la mente y el ánimo como lo más propiamente humano en el hombre, donde la primera debe regir al segundo y llevarle a elegir razonadamente las mejores cosas, que no son otras que las que provienen de Dios (*SN* 364). De esta forma, recoge implícitamente lo que hace explícito en otras ocasiones al declararse un admirador de Platón, a quien, junto a Tácito, Bacon y Grocio, identifica como el más importante de todos los filósofos (Cfr. *VV* p. 135). Concretamente, admira del ateniense su concepción antropológica y moral sobre la que dice basarse para su construcción de la historia universal (*VV* p. 114), y propone una constitución platónica de las repúblicas en la que debe haber diferentes grupos sociales que se encarguen de tareas diversas como aquellas más propiamente mentales, que requieren de hombres sabios y los oficios y artes que demandan un mayor ejercicio corporal (*SN* 630). Por todo ello, resulta extraño que se ignore esto en la hermenéutica de la obra viquiana, pues no sólo se considera a Platón un monista moral que abogaba por la vida teórica como la más excelsa, sino que precisamente el propio Vico declara que lo que más admira del filósofo griego es precisamente esta consideración de la actividad intelectual, y coherentemente, así la recomienda a sus alumnos.

Por consiguiente, define el modo de vida de los necios como el castigo más cruel de todos, pues consiste en una transgresión de la Ley de Dios que ordena que todos los individuos sigan su propia naturaleza, lo que en los seres humanos se traduce en la búsqueda de la sabiduría (*IO* II p. 15). El necio, dice Vico, se hace más daño a sí mismo que el que puede hacerle el peor enemigo en la más cruenta guerra y el más detestable saqueo, pues se aparta de lo máspreciado que puede poseer y se remite a la peor de las condenas y esclavitudes, ya que se entrega a las pasiones, sufre la evaluación de la conciencia, el encierro en su propio cuerpo y la ausencia de la felicidad (*IO* II p. 19). Solo tiene dos alternativas: o se entrega a las pasiones o es devorado por las preocupaciones y los miedos que surgen de los resquicios de virtud que a todo hombre le quedan (*IO* II p. 21). De esta forma, “la vida del necio es siempre ingrata, siempre inquieta, siempre está disconforme consigo y consigo lucha” (*IO* II p. 22). Se mueve en la incertidumbre de su quehacer, incómodo con

su compañía y anhelante de la ajena. Al contrario, pierde aquello estipulado por el derecho eterno, la ciudad de Dios que no es otra que la de los sabios, donde verdad y virtud proporcionan la felicidad (*IO II p. 23*). Los necios se retuercen en su insatisfacción, negándose a sí mismos la posibilidad de una vida plena al carecer de la constancia de la virtud, que no es accesible sin el conocimiento. El sabio abandona al cuerpo y se entrega a la mente, su mejor y más divina parte, mientras que el necio se declara la guerra a sí mismo, se autodestruye como ningún otro es capaz de hacerlo. Así, de la misma forma que Platón y Aristóteles, afirma que el hombre desea saber porque en la sabiduría encuentra la felicidad. Además la sabiduría es un medio y no un fin, para que el individuo conozca la verdad y en ella pueda y desee comportarse virtuosamente, que es el paso previo para acceder a Dios (*IO VI*). Por ello, recomienda Vico: “obedezcamos aquella ley de la naturaleza que ordena que cada uno esté acorde consigo. Es fácil, pues es innata; y benigna, pues es natural” (*IO II p. 25*).

Asimismo, alaba Vico virtudes como la sagacidad, la habilidad, el ingenio o la habilidad entre otras, pues entiende que tales atributos naturales en el hombre le incitan al estudio de las letras (*IO I p. 11*) y a la búsqueda de la verdad, lo que le es principalmente propio, pues “[l]a naturaleza, en efecto, nos hizo para la verdad, a ella nos conduce el ingenio, a ella nos emplaza la admiración” (*IO I p. 11*). Por lo que resulta asombroso, según Vico, tantos individuos ignorantes “cuando, como les son adversos y hostiles el humo a los ojos, la estridencia a los oídos, el hedor al olfato, del mismo modo el errar, el no saber, el engañarse son enemigos de la mente humana” (*IO I p. 11*). He aquí el modelo antropológico viquiano, del que no carece su pensamiento pedagógico y que parte de la sentencia de Cicerón que configura un hombre nacido para la búsqueda de la verdad y la virtud: “La ley que, por consiguiente, Dios sancionó para el género humano es la sabiduría. Si aplicamos nuestra atención a los estudios de la sabiduría seguimos la naturaleza; si, en cambio, de ella nos desviamos hacia la necedad, nos apartamos de la naturaleza” (*IO II p. 16*).

En quinto lugar, y siguiendo la estela platónica, encontramos en el pensamiento pedagógico de Vico el ideal de un hombre que para ser sabio, debe someter los placeres a la razón. Establece la “eterna propiedad; que la mente siempre ordene y que el cuerpo haya de servir perpetuamente” (*JN 630*), y apunta que lo más



humano en el hombre es alcanzar la libertad de las pasiones y someter las demandas de la concupiscencia a las de la mente (SN 1098). Por lo tanto, la templanza se convierte en otra virtud que deben alcanzar los jóvenes, a fin de que abandonen los bienes terrenales en beneficio de los divinos, lo cual, representa para Vico la acción más adecuada para la naturaleza humana tendente “a los asuntos divinos, infinitos y eternos” (MH p. 199).

La última característica que puede destacarse de la propuesta pedagógica de Vico tiene que ver con sus reflexiones sobre el currículum, en las que, en contraste con la afirmación de Littleford (1987), no cabe encontrar ningún atisbo de relativismo. Por el contrario y coherentemente con su aspiración a la sabiduría, el filósofo napolitano propone a sus estudiantes un estudio integral de las diversas materias que permita establecer comparaciones entre ellas al más puro estilo newmaniano<sup>103</sup> a fin de avanzar hacia un conocimiento humano universal, lo que configura “el más absoluto modelo del completo sabio” (MH p. 207). Así pues, en este currículum integral incluye en los primeros años de formación el aprendizaje de las lenguas, puesto que la memoria es la habilidad que en mayor medida desarrollan y la más propicia para los idiomas. Ahora bien, no recomienda el estudio de cualquier lengua sino que identifica el latín y el griego como las más apropiadas. Tras ello, identifica la matemática como pertinente en la adolescencia por su capacidad para canalizar la fantasía y a través del pensamiento abstracto facilitar el descubrimiento de las verdades humanas. Después se estudiará la física que continuará el alejamiento de los sentidos y hará posible el acercamiento a la metafísica. Más tarde llegará el conocimiento del debate y por último el de Dios, la teología cristiana. Para Vico, esta contemplación de Dios y de la mente humana debe servir al hombre de guía en su andadura vital como las estrellas de la navegación del marino, mientras que los necios se pierden en la confusión de la realidad al no poder acceder a tales guías, corrompiéndose a sí mismos y a la sociedad (IO VI).

Unido a esto, propone Vico a los estudiantes el estudio de las sociedades más grandes que han existido en la historia humana, así como las lenguas de diversos pueblos como vehículos de las costumbres, exhortándoles a encontrar en ellos ejemplos y a contemplar la naturaleza humana de la que dice que a pesar de que sea mostrada por poetas que reproducen feas costumbres, aquélla mantiene su belleza

---

<sup>103</sup> Vid. Newman (1858/1982).

constante “porque siempre conviene consigo, es siempre semejante a sí misma, armónica en todas sus partes” (MH p. 204). Lo mismo hace con los escritores de quienes recomienda la lectura de los mejores que ha tenido la historia. Entre estos identifica las Escrituras, el *Corpus iuris* de Justiniano, Hipócrates, Aristóteles, etc. sobre los cuales, entiende que los estudiantes podrán aprender y avanzar el conocimiento científico encontrando en ellos ejemplos a seguir y superar. Estos autores se convertirán de esta manera en jueces presentes en la vida de los estudiantes y en las elucubraciones posteriores que realicen. Por el contrario, dice que no tienen perdón quienes “malgastan toda su vida literaria con la lectura de escritores mediocres, por no decir de ínfima calidad, y a quienes esta institución pública, evidentemente, no ha recomendado en sus programas académicos” (MH p. 206)<sup>104</sup>. Ante estas reflexiones, es difícil sostener la atribución relativista de que Vico no recomienda juzgar sino describir, que el napolitano no dice que cada época y sociedad tuvo los suyos, ni que se deben estudiar los que cada pueblo consideró mejores, ni que se estudien los más valiosos desde la perspectiva contemporánea, sino que como educador debe decidir qué contenidos son los más adecuados para sus alumnos, y para ello debe juzgar, comparar y tomar partido, no por cualquiera sino por los mejores de la historia. Por otro lado, esta recomendación viquiana recuerda bastante a la propuesta de estudio de los *Great Books*, promovida entre otros por Mortimer Adler (1959) y Allan Bloom (1989, p. 54) como una expresión cultural que no pertenece a una nación concreta sino a toda la humanidad, que tanta crítica suscitó en el siglo pasado especialmente en Estados Unidos por considerar que estos textos únicamente representaban en el currículum a los *Dead White European Men*. No quiero entrar aquí en esta polémica, sino destacar que Vico se encuentra lejos de pretender evitar comparaciones y juicios sobre otros pueblos y épocas, pues su preocupación pedagógica no le permite tal actitud, y que cuando propone abordar el estudio de otras lenguas y culturas tiene el objetivo de descubrir la común naturaleza humana.

En definitiva, no puede decirse que la propuesta curricular de Vico sea neutra, ni que prescinda de un modelo antropológico definido, ni que el concepto de

---

<sup>104</sup> En este sentido, en IO III pp. 28-29, aboga también por descubrir en los autores clásicos sus más nobles aportaciones sin detenerse demasiado en sus defectos sino más bien perdonándolos, tratando de facilitar así el aprendizaje. Mientras que en IN 16 recomienda citar a los más relevantes pensadores para apoyar su argumentación del discurso.

naturaleza humana con una esencia específica sea ajeno a su preocupación pedagógica.

### 5.2.5. Historia y elementos comunes

Vico animaba a sus alumnos al estudio de lo común en el ser humano siendo coherente con su propia práctica, pues en sus escritos, y particularmente en su obra principal la *Ciencia Nueva*, este autor trata de descubrir lo que ya adelanta en el título de la última de sus ediciones, a saber, la naturaleza común de las naciones. Para él, lo primero que es común es la historia, a través de la cual las diversas naciones muestran una progresión uniforme (SN 737), en la que cada época sirve de escalón para alcanzar la posterior (Cfr. SN 779). Además, en esta historia común identifica una serie de principios o valores que considera no sólo compartidos por toda sociedad sino requisitos para el nacimiento, la conservación y el progreso humano. Estos principios son fundamentalmente tres: la religión, el matrimonio y el enterramiento de los muertos, y sin ellos, la humanidad volvería a su estado de salvajismo originario (SN 332-334) y podría perder precisamente eso: su humanidad (SN 360).

Para Vico es evidente que “todas las naciones creen en una divinidad providencial” (SN 334), y desconfía de quienes tras viajar a sociedades del nuevo mundo vuelven contando que aquellos habitantes no conocen dios alguno. Además, afirma que no hay más que cuatro religiones que comparten muchos aspectos entre ellas como la naturaleza de la divinidad (SN 335). En su estudio de las sociedades antiguas encontró que hay aspectos comunes a todas las naciones como el diluvio, Júpiter o Hércules (SN 193-196) y concluye que tales creencias no surgieron por el contacto internacional, pues su salvajismo original impedía tales relaciones, sino que nacieron de su propio seno (SN 198).

Asimismo, entiende que de las creencias religiosas manaron instituciones sociales de tanta relevancia como el derecho o la práctica de las virtudes (SN 14), y les concede de nuevo más poder que a la filosofía en motivar al hombre a comportarse conforme a las normas morales (SN 503). Para él, la religión es el origen de la moral y de la sociedad misma, en cuanto que fue el miedo a Júpiter lo que retrajo a los hombres salvajes de vagar por la selva y se establecieron en las montañas, contrayendo matrimonios estables en lugar de perseguir a las mujeres como bestias,

adquiriendo, al mismo tiempo el pudor, virtud que tras la religión posibilita la unidad de las naciones (SN 504). Por ello, no es extraño que considere “un signo de la inminente desaparición de una nación, cuando los nobles desprecian su religión nativa” (SN 551).

El matrimonio es la segunda institución que representa para Vico el inicio de la civilización, pues es la base de la familia –“la escuela donde se aprenden los primeros rudimentos de todas las grandes virtudes” (SN 514)– y de la sociedad. Es la primera amistad y la verdaderamente natural “en la que de forma natural se dan tres fines buenos, esto es, lo honesto, lo útil y lo deleitable” (SN 554). Por el contrario, se opone radicalmente a otros modelos como la comunidad de cosas y mujeres, lo que considera un elemento anterior a la civilización (SN 16-17) y explica las razones morales que sustentan tales convicciones. Según plantea, tener hijos fuera del matrimonio constituye “un pecado bestial”, puesto que al no existir lazos legales el único fin posible es el abandono de los hijos quienes “han de yacer expuestos a ser devorados por los perros” y “crecerían sin tener quien les enseñase su religión, ni la lengua ni ninguna otra costumbre humana” (SN 336). Así lo demuestran los hijos de Noé que se separaron de la religión verdadera de su padre y promovieron una educación salvaje en sus hijos que vagaban por el mundo persiguiendo a las mujeres y revolcándose “en sus propias heces” (SN 369).

Por último, en relación al enterramiento de los muertos asevera que constituye un aspecto común que contribuye al sedentarismo y a la delimitación de los territorios que posteriormente constituirían las naciones. Sin enterramiento, no sería extraño encontrar sociedades que ni cultivaran los campos ni habitaran ciudades, sino que actuaran como cerdos que se alimentan de bellotas entre los cadáveres (SN 337).

Junto a estos tres elementos, a lo largo de sus obras identifica otra serie de aspectos comunes a todas las naciones, aportando ejemplos de muchas prácticas de las más variadas culturas, desde las europeas clásicas, hasta algunas de Europa del norte, África, Asia oriental e incluso América (Cfr. SN 474-481). Pueden destacarse los proverbios que son para él los mismos en todas las naciones y aunque se formulen de formas diversas expresan comunes valores y necesidades humanas (SN 445). También la poesía y la fábula surgen en el origen de todos los pueblos (SN

470) como consecuencia de una necesidad de la naturaleza humana, y un paso previo necesario para la filosofía y la prosa (SN 460). De forma similar, en el lenguaje encuentra Vico aspectos comunes a todas las sociedades como la cualidad monosilábica de los pronombres o las partículas, algunos nombres en su origen o verbos imperativos, etc. (SN 450-451). E incluso vicios como la ferocidad, la avaricia y la ambición de los que dice que “se encuentran en todo el género humano” (SN 132).

Otro aspecto que Vico identifica común a todo ser humano y que tiene una relevancia especial en su filosofía es la presencia de la providencia divina. A pesar de las diferencias que el hombre observa en los otros hombres, de sus diversos intereses algunos que incluso parecen ajenos a la naturaleza humana, desiguales frente a la sabiduría y la virtud, ninguno está abandonado a su propia suerte, exento de la intervención y el plan divino (IO II). En efecto, según él, Dios se hace presente en el mundo a través de la mente de las personas (SN 133), lo cual, no anula el libre albedrío sino que lo complementa (SN 135) y le aporta lo que denomina sentido común.

Para el filósofo napolitano, la coincidencia de elementos comunes entre culturas desconocidas entre sí es muestra de su verdad (SN 144), así como que están puestos en el hombre por Dios: “el sentido común del género humano es el criterio enseñado a las naciones por la providencia divina para definir lo cierto respecto al derecho natural de las gentes; a partir del cual las naciones aciertan a entender las unidades sustanciales de tal derecho, en las que todas convienen con diversas modificaciones” (SN 145). Asimismo, esto demuestra que es falso el hecho de que una sola nación ha enseñado a las otras el derecho natural, sino que cada sociedad posee un derecho natural puesto en ella por la providencia divina, donde el contacto intercultural posibilita reconocer su común naturaleza “a todo el género humano” (SN 146; Vid. SN 311-312). De hecho, dice claramente Vico que “aquí se fundamenta lo que demostramos en esta obra: que el derecho natural de las gentes fue ordenado por la divina providencia de forma privada entre los pueblos, que, al irse conociendo entre sí, reconocieron que les era común” (SN 550).

Además, al ser aconsejada por la sabiduría divina la providencia no prescribe sino orden, y como su fin es la bondad, lo que ordena debe ser bueno (SN 343) y la

prueba más palpable de su existencia es la conservación del ser humano (SN 344). Para Vico, la divinidad y no otra cosa es la promotora de las repúblicas pues posibilitó la creación de gobiernos teocráticos en las primeras sociedades y mantuvo la religión en la edad de los héroes donde los dioses tuvieron un papel fundamental. La providencia hizo temer a dios y ello motivó su ocupación de lugares permanentes, lo que supuso la creación de matrimonios y de las familias que dieron origen a las sociedades (SN 629). Preparó el terreno para el surgimiento de las repúblicas proporcionando a todas las sociedades los elementos propios necesarios para ello, desde la religión, la lengua, la tierra, las instituciones, las leyes, etc. (SN 630).

La búsqueda de lo común se nos presenta en este autor como una necesidad para la comunicación intercultural. A través de lo que es compartido, nos es posible interpretar al otro. Por ello, reclama una lengua mental o diccionario que sea común a todas las naciones, que permita la comprensión uniforme de las cosas humanas así como comunicarse refiriéndose a las mismas cosas sin llevar a equívocos (SN 445). Y esta lengua no es otra que la que él mismo utiliza, según sus propias palabras, en la *Ciencia Nueva*, tratando de encontrar una forma universal de interpretación de los hechos humanos en toda cultura, partiendo de la máxima metafísica aristotélica de que la ciencia debe ocuparse de las cosas eternas y universales (SN 163)<sup>105</sup>.

La consideración antropológica por la cual cada sociedad tiene hombres diferentes de naturalezas diferentes modificadas por su historia, resulta del todo incompatible con el estudio humanista de Giambattista Vico. Aquélla, como tradicionalmente ha hecho, se ocupa del estudio de un grupo social concreto, de una cultura y de sus expresiones o, a lo máximo, de un grupo de culturas. Sin embargo, lo que el filósofo italiano pretende en esta obra va más allá de tal objetivo, pues no analiza una cultura o época ni varias sino que aspira a concebir la totalidad, de tal forma que pueda abarcar un conocimiento no de un grupo concreto de seres humanos, sino del Ser Humano en su conjunto (SN 1096). Por supuesto, no

---

<sup>105</sup> Según Busom (1989), Vico plantea en *El derecho universal* un derecho internacional inmutable de carácter divino, que emane de la naturaleza humana. Esta aspiración estaba motivada por la república ideal de Platón, y pretendía derivar de dicha norma las leyes de cada lugar y momento concreto (VV pp. 94-95), que tienen su origen común en las tres partes de la virtud: prudencia, temperancia y fortaleza, que se corresponden a la vez con las tres partes de todo hombre a las que regulan, a saber, el entendimiento, el arbitrio y la fuerza (SD).

desprecia las culturas particulares sino que las contempla tratando de desgranar sus significados mediante el escrutinio filosófico y filológico, y con este conocimiento pretende conformar un concepto antropológico.

#### **5.2.6. Evaluación y comparación cultural**

Uno de los principios de todo relativismo consiste en la ausencia de criterios absolutos que nos permitan emitir juicios fiables. Concretamente, el relativismo cultural defiende la imposibilidad de juzgar a otras sociedades ajenas a la propia, pues al carecer de marcos de referencia superiores a ambas ello únicamente significaría la imposición etnocéntrica de los parámetros culturales del observador sobre la sociedad observada. Al pensamiento viquiano se le han atribuido habitualmente estas características relativistas, pero sin embargo, ni él mismo recomienda tal cosa explícitamente, ni lo practica en su estudio de las sociedades antiguas.

Es cierto que reconoce dificultades para ponernos en la mente de los primeros hombres salvajes, debido a que nuestro pensamiento es muy diferente al concretismo de aquéllos (*SN* 378), quienes carecían de capacidad de abstracción (*SN* 700), que les hacía tener mentes “propias poco menos que de bestias” mediante las cuales “no pueden pensar ni discurrir” (*SN* 703). Además, trata de conocer la red de significados mediante la fantasía y el ingenio (*AI* VII, 5), interpretándolos –aunque no exclusivamente– desde los parámetros de tales sociedades. De esta forma, explica que el robo en tiempos primitivos bajo ciertas circunstancias derivadas de la guerra se concebía una virtud, de forma similar a como los corsarios eran alabados en la edad media, e incluso Platón y Aristóteles y su civilizada y humanista sociedad griega lo aceptarían como un tipo de caza (*SN* 636); o como cuando se refiere a los duelos, afirmando que se consideraban una forma de dejar en manos de Dios la administración de la justicia, pues se confiaba en que su providencia otorgaba la victoria a quien tuviera razón en la contienda (*SN* 27).

Pero en ningún caso renuncia a la posibilidad de la evaluación, sino que por el contrario es muy habitual en sus textos encontrar juicios y calificaciones de las prácticas de nuestros antepasados en muy diferentes pueblos. No se remite a la mera descripción como a veces se le atribuye (Cfr. Sevilla, 2002 y García González,

2005), sino que sus explicaciones tienen una fuerte carga valorativa. Así pues, afirma que los tiempos bárbaros se caracterizaban por la guerra constante y los héroes que gobernaban las ciudades se vanagloriaban de ser ladrones (*SN* 30), y narra “las soberbias, avaras y crueles costumbres de los nombres respecto a los plebeyos”, pues “de manera tiránica, les azotaban las espaldas desnudas con varas como a los más viles esclavos” (*SN* 272). Define como salvajes y crueles las prácticas de los druidas ingleses quienes trataban de conocer el futuro en vísceras humanas (*SN* 517), y critica su extensión en el mundo fenicio y griego concibiendo esta edad como “fanatismo de superstición” (*SN* 518).

No sólo “no niega la crueldad, la avaricia, la arrogancia, la inhumanidad de la clase dominante de las épocas «heroicas»” (Berlin, 1987, p. 244) sino que las concibe como tales, las califica y las critica. Ejemplos de ello son los primeros hombres que se caracterizaban por una “infame comunión de las cosas y de las mujeres”, que eran “impúdicos, pues usaban la descarada copulación bestial; nefandos, pues a menudo la usaban con sus madres e hijas; débiles, errantes y solitarios” (*SN* 1099); o también los crueles e inhumanos juicios de estas primeras edades, en los que se sacrificaba a los condenados en ofrenda a los dioses (*SN* 957).

En ocasiones incluso, se muestra no sólo crítico sino ofensivo con algunos pueblos como los egipcios o los chinos, recordando al afilado prejuicio milleano sobre los pueblos asiáticos. De los primeros dice el napolitano que su moral es “disoluta, pues consideraba a las meretrices no ya toleradas o lícitas, sino honestas; la teología estaba llena de supersticiones, embaucamientos y hechicerías. Y la magnificencia de sus moles y pirámides pudo ser bien parto de la barbarie, que bien se lleva con lo grande” (*SN* 45). Mientras que de los segundos afirma que su filosofía confuciana “es tosca y grosera en los pocos temas naturales, y se reduce casi toda ella a una moral vulgar” (*SN* 50). Es especialmente notable que Vico no sólo no renuncia a evaluar a otros pueblos, y sus juicios no se dirigen a cuestiones superficiales, sino que aborda elementos culturales tan fundamentales como la moral, la filosofía o la religión.

Cabe destacar también las comparaciones explícitas que realiza de unas naciones con otras, tanto transversal como longitudinalmente, lo que supone de nuevo un juicio externo de las prácticas internas. Compara según el nivel de sabiduría,



aseverando que los caldeos fueron los primeros hombres que pueden ser considerados sabios del mundo gentil (*SN* 55), mientras que “sin comparación, la nación romana fue la más sabia de todas” (*SN* 152). Utiliza también para comparar el grado de evolución de unas y otras sociedades y afirma que “los griegos aceleraron el curso natural que debía seguir su nación, al aparecer cuando todavía su barbarie era cruel” (*SN* 158). E incluso juzga los métodos educativos de diferentes pueblos comparándolos entre sí, como los hebreos o germanos, cuya moralidad y estatura, humana y bestial respectivamente, fueron consecuencia de la educación recibida (Cfr. *SN* 170-172)<sup>106</sup>. Tampoco faltan comparaciones entre edades como las referentes a los castigos de diferentes momentos históricos, donde la crueldad del desuello vivo de Apolo a Marsias o el escudo de Perseo del que se dice que convertía en piedra a quien lo mirara, o normas populares como las quemaduras, despeñamientos o despedazamientos de los condenados en las primeras edades (*SN* 1021), contrastan con la compasión y la bondad que regirán los castigos de la última edad (*SN* 1022). Asimismo, compara Vico el sistema de estudios de su tiempo a la luz de los métodos clásicos, destacando ventajas e inconvenientes de uno y otro. Concretamente, admira la especialización de las disciplinas de su universidad contemporánea, pero critica su pérdida de integración de las materias que sí poseía el sistema griego, lo que daba sentido al conocimiento y evitaba la confusión y el desorden de los doctísimos conocimientos de los estudiantes modernos (*NT* XIV).

En efecto, Vico es capaz de reconocer aspectos positivos y negativos en otros pueblos y aunque trate de comprender la lógica propia de sus habitantes, no encuentra impedimentos para poder juzgar lo que considera bueno y malo. En diversas sociedades encuentra motivos de crítica y de elogio, y ello no significa, como decía Berlin (1987; 1992), que no sea posible avanzar hacia una sociedad mejor en la que, una vez reconocidas las prácticas más dañinas para el hombre y las más valiosas, pueda mejorarse la situación de la humanidad suprimiendo las primeras y potenciando las segundas<sup>107</sup>.

Además, no prescinde de un criterio con pretensiones universales al juzgar algunas prácticas. Aparte de lo mostrado en los párrafos anteriores, esto se observa

---

<sup>106</sup> Son muchos los ejemplos de comparaciones que pueden extraerse de las obras de Vico (Vid. p. e. *SN* 499 y *SN* 553).

<sup>107</sup> Algunos ejemplos de elogios y críticas a comportamientos de culturas pasadas pueden encontrarse en *SN* 516-517 y *SN* 1099-1105.

muy claramente en su concepción de las relaciones sexuales de Paris y Jasón con Ariadna y Medea a quienes abandonaron sin contraer matrimonio. Para Vico, tales comportamientos fueron considerados acciones heroicas, que “según el punto de vista presente, más bien parecen, como realmente lo son, acciones de hombres desordenados” (SN 611). En este ejemplo vemos que si bien introduce la coletilla referente al punto de vista temporal, lo que podría hacer pensar en una perspectiva relativista, al afirmar que no sólo lo parecen sino que *realmente lo son*, ya está dejando de lado el criterio temporal y califica la conducta con parámetros universales<sup>108</sup>. De forma similar a los aspectos morales, el filósofo italiano juzga las opiniones que los hombres antiguos mantenían con respecto a la antropología física humana en función de los avances que la ciencia había propiciado en este sentido (Cfr. SN 693-697), lo cual, suscita cuestiones como ¿Por qué debería pensarse que en un sentido es lícito juzgar y no en el otro? ¿No ha avanzado el pensamiento hasta el punto de evaluar mejor los derechos del pueblo, las mujeres, etc.?

Con todo, para Berlin (1987), Vico no puede ser considerado un relativista pues aunque no permita juzgar, sí acepta la posibilidad de comprender. Pero como hemos visto, Vico no es relativista por el motivo que plantea Berlin, es decir, porque trate de comprender a las sociedades de nuestros antepasados tratando de imaginar mediante un encomiable análisis filosófico y filológico los sentidos fundamentales de dicha cultura, sino que no puede ser considerado un relativista precisamente porque juzga a aquellas sociedades desde criterios externos a ellas, con carácter universal.

### **5.2.7. La edad de los hombres, donde tiene lugar la verdadera naturaleza humana**

La identificación viquiana de tres edades en la historia ha sido el germen que ha propiciado que se interpretara en el pensamiento de este autor la diferenciación de tres sociedades humanas distintas con sistemas de valores propios, inconmensurables e incomprensibles por individuos ajenos a ellas, así como el

---

<sup>108</sup> Otro ejemplo claro de esta evaluación con criterios externos se observa en el análisis viquiano de Aquiles, quien siendo presentado por Homero como un modelo virtuoso, al mismo tiempo se le puede concebir como injusto, al rechazar el pacto propuesto por Héctor sobre su enterramiento; traidor a la patria, al renunciar a luchar junto a los griegos en un momento de la contienda; orgulloso; altivo y vengativo (SN 667).

concepto dinámico de naturaleza humana. En efecto, Vico narra que tras el diluvio universal, los hijos de Noé que no permanecieron con su pueblo se esparcieron por el mundo y se entregaron a una vida bestial, a partir de lo cual fueron evolucionando por tres etapas diferentes entre sí con rasgos propios como la lengua, la legislación, la organización social, el concepto de hombre, etc.

La primera edad o «edad de los dioses» era definida por el filósofo napolitano como poética y fantasiosa. Los hombres que la habitaban eran salvajes entregados a la satisfacción de las pasiones, poseían un raciocinio limitado y una lengua muda de tipo jeroglífico (SN 32). Su carácter era fiero e *inhumano*, y sólo les diferenciaba de las bestias cuando era contenido por el miedo que tenían a los dioses que ellos mismos imaginaron (SN 916). Este miedo al castigo divino regía sus vidas de tal forma que situaba a los sacerdotes en el poder (SN 31), configurando una jurisprudencia teológica insertada en las fábulas (SN 37).

Tras ella, se encuentra la «edad heroica» en la que se agruparon los individuos alrededor de unos pocos poderosos buscando su protección. Éstos eran considerados de origen noble e incluso divino, lo que alimentaba su vanidad y soberbia hasta tal punto que se llegaron a percibir de naturaleza superior al resto (SN 31), a quienes sometían y dominaban como bestias (SN 917). La lengua era de carácter simbólico (SN 32) y la jurisprudencia aristocrática, concentrada en los gobernantes (SN 38).

Por último, la tercera edad es significativamente denominada por Vico la «edad de los hombres», en la que las desigualdades entre individuos se reducen y se articulan democracias y monarquías en las que todos son sometidos al imperio de la ley (SN 31; SN 39).

Ahora bien, a pesar de tales diferencias entre las sociedades y los hombres de las tres épocas Vico no se muestra neutral ante ellas. No se limita a la mera descripción, como hemos visto en apartados anteriores, sino que en un proceso inverso al descrito por Rousseau<sup>109</sup>, claramente califica la tercera edad como la

---

<sup>109</sup> En el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* asevera Rousseau: “El ejemplo de los salvajes, que han sido hallados caso todos en ese punto, parece confirmar que el género humano estaba hecho para permanecer siempre en él, que tal estado es la verdadera juventud del mundo, y que todos los progresos ulteriores han sido en apariencia otros tantos pasos hacia la perfección del individuo, y en realidad hacia la decrepitud de la especie” (1755/1990, p. 97), y un

propiamente humana y la que se encuentra acorde con la naturaleza de la persona. El propio autor nos proporciona varias razones que justifican su pensamiento.

Por un lado, encuentra que en muy diferentes áreas en la edad de los hombres se encuentra su desarrollo más humano. La razón alcanza su plenitud posibilitando un pensamiento reflexivo que no era posible en las épocas anteriores (SN 707) y que se ajusta a “la verdadera y propia naturaleza del hombre” (SN 973) donde los individuos actúan conforme a su naturaleza controlando las pasiones, por lo que merece ser llamada «humana» (SN 942-949). Esta razón da lugar al nacimiento de la filosofía y la elocuencia (SN 1101) y hace posible al hombre el conocimiento verdadero de lo justo (SN 1045), que se traduciría en el reconocimiento de la igual condición de todo ser humano y la consiguiente universalidad de ley (SN 501). Se conciben los derechos vinculados a su naturaleza espiritual y, por tanto, eternos (SN 1038), es decir, invariables en el tiempo por su concesión divina, por lo que la diversidad es entendida como “modificaciones diversas de la potestad del primer hombre, que fue el príncipe del género humano, y del dominio que tuvo sobre toda la tierra” (SN 1039).

Al reconocerse la igualdad de todos los hombres por su igual naturaleza humana (SN 31), el derecho merece ser llamado «humano» (SN 922-924). A diferencia de los anteriores, es dictado por la razón humana por lo que está compuesto de leyes racionales y busca la verdad, en lugar de lo cierto a lo que únicamente podían aspirar las jurisprudencias anteriores (Cfr. Dignidades de SN IX, CXI y CXIII). Por ello, según Vico, en los juicios de la edad del hombre prima la verdad, la conciencia y la buena fe (SN 974). Explica, además, que los romanos tuvieron que adaptar las leyes a los tiempos humanos, haciéndoles más benignos y equitativos (SN 675), pues comenzaron a “promover los derechos de la naturaleza humana, común tanto a plebeyos como a nobles” (SN 995)<sup>110</sup>.

Unido a ello, otros aspectos de las civilizaciones de la tercera edad adoptan una forma más perfecta que las anteriores. Los gobiernos basados en tales leyes que

---

poco antes decía: “un animal es al cabo de algunos meses lo que será toda su vida, y su especie, al cabo de mil años, lo que era el primer año de esos mil. ¿Por qué el hombre es el único que está expuesto a volverse imbecil?” (o. c., p. 74).

<sup>110</sup> Dice también Vico que la legislación de la edad de los hombres basada en la equidad natural “iguala a los innobles con los nobles en el derecho civil, del mismo modo como son iguales en la naturaleza humana” (SN 1086).

reconocen la igualdad y la libertad humana (*SN* 927), no pueden ser teocráticos ni aristocráticos, sino que deben ser repúblicas populares y monarquías que “son naturalmente abiertas, generosas y magnánimas” (*SN* 953; Vid. *SN* 938-940). La educación deja de ser salvaje y dura, como nos muestran las narraciones de las prácticas lacedemonias que se valían de palizas que llevaban incluso a la muerte a los hijos a manos de sus padres para acostumbrarlos al dolor, lo que contrasta con el cuidado de la edad de los hombres con los niños que muestra “la delicadeza de nuestra naturaleza” (*SN* 670). Esto, a su vez, es representativo de los valores sociales que priman en la tercera edad, como el amor paternal hacia los hijos (*SN* 996), una mejoría en el trato a los esclavos o la ampliación de los derechos de todos los ciudadanos (*SN* 998), lo que contrasta con el poder despótico sobre la vida y la muerte de épocas anteriores. Por último, de la religión dice Vico que a pesar de las diferencias existentes entre pueblos y edades todo ello culmina en una unidad de creencias y de espíritu insuflado por la providencia divina (*SN* 915).

Obviamente, resulta muy discutible que la tercera edad, presumiblemente la edad en la que nos encontramos, sea tan perfecta como la describe Vico, pues ni las leyes son tan justas, ni los gobiernos son siempre benignos, ni la educación ha eludido siempre la violencia. Pero es innegable que esta era la percepción de Vico, quien al identificar como excelsas tales cualidades y atribuirles a la edad de los hombres, nos está indicando tres cosas simultáneamente: primero, nos delimita su concepto antropológico y social ideal; segundo, vincula este concepto a la naturaleza humana; y tercero, nos señala que las épocas anteriores no son sino periodos de transición hacia la humanidad. Es decir, momentos que si bien son importantes para alcanzar el adecuado desarrollo humano, no son valiosos en sí mismos, sino únicamente por su capacidad de hacernos llegar a esa meta propiamente humana, que está conforme a la naturaleza del hombre. De esta forma, cabe cuestionar la atribución de una naturaleza humana dinámica en el pensamiento viquiano. Para él, no hay una naturaleza humana que cambia a lo largo de las tres edades, sino que únicamente la tercera edad puede ser considerada verdaderamente humana. Y es humana por su diferencia con las anteriores, por cumplir una serie de condiciones que abarcan un amplio espectro de aspectos e instituciones sociales fundamentales. Es cierto que existe una evolución social y un concepto antropológico diferente en las tres edades, pero los de las primeras no puede ser considerado, según nos dice Vico, como propiamente humano. Asimismo, cabría preguntar si, según este autor, la

naturaleza humana tiene carácter permanente ¿cómo es posible que aparezca y desaparezca en las diferentes edades? Para responder a esta cuestión debemos acudir a un momento antes de la primera edad, de la que dijimos que el napolitano creía que los hombres primitivos eran hijos de Noé, que se entregaron a la vida bestial. Por lo tanto, la naturaleza es la misma en todas las edades del hombre, aunque en la edad de los dioses y de los héroes los individuos no se comportaran conforme a ella. Este comportamiento inadecuado puede darse también en la tercera edad, pues el libre albedrío concede a los individuos la posibilidad de actuar libremente. Por ello, tiene sentido la educación por la que tanto se preocupó Vico, pues hace posible tanto la humanización del individuo en sentido kantiano<sup>111</sup>, como evitar la decadencia del ser humano quien podría entrar en un proceso de salvajismo peor incluso que el de sus primeros días (SN 1106), lo que devendría en un nuevo ciclo de la historia, como nos dice el autor que ocurrió en la edad media a la que considera la “barbarie retornada” (Cfr. SN 645). En algún momento, Vico llega a decir que se observan tres tipos de naturalezas (Cfr. SN 915), pero la lógica de su pensamiento que tratamos de exponer aquí no parece indicar en esa dirección, pues contradice muchos momentos en los que se asegura que la verdadera naturaleza humana es la de la edad de los hombres.

Tal concepción propedéutica de las etapas previas a la edad de los hombres es mostrada en el pensamiento viquiano y reconocida por algunos de sus intérpretes. En efecto, afirma que el salvajismo de los primeros hombres es un paso necesario para alcanzar la grandeza de los sucedieron (SN 243-244), y en varias ocasiones Vico compara los primeros pasos de la humanidad con la infancia del individuo, pues tanto los primeros hombres como los niños posean una capacidad especial para las fábulas, los cuentos, la imitación y la fantasía (SN 211-214 y 218). También equipara la evolución de la humanidad con la cadena de procesos mentales del ser humano, donde primero siente, luego interpreta conmovido y finalmente piensa racionalmente (SN 218). Con todo, esto se comprende mejor a la luz de su descripción de las lenguas. Aunque de la misma manera que al referirse a la naturaleza habla de tres tipos, la única lengua propiamente dicha es la tercera. La primera era muda y se expresaba mediante jeroglíficos (SN 929 y 933), la segunda basada en el símbolo militar y la lógica de las armas mediante caracteres heroicos

---

<sup>111</sup> Vid. p. e. *Pedagogía* “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (1803/1983, p. 31).

(SN 930 y 934), mientras que la tercera es la lengua articulada extendida por todo el mundo, formada de palabras que elevan al nivel de abstracción a los caracteres de las lenguas previas (SN 931 y 935). Es también significativo que, con respecto a esta última lengua, evidencie su preferencia en cuanto que afirma que su sofisticación la hace pensar propia de la divinidad, e incluso especula con la creencia de que algunos hombres maestros y santos pudieron ser responsables de su enseñanza a los diversos pueblos por su mayor contacto con Aquél (Cfr. SN 935).

Esta lógica ha sido apreciada por algunos autores como Mora (1987) y Blasi (1987) quienes establecen una comparación entre el modelo de desarrollo moral de Piaget y Kohlberg, respectivamente, con las tres etapas del hombre que describe Vico. Más concretamente Blasi (1987) afirma que los primeros hombres, tal y como se describen en la obra viquiana, poseían un razonamiento moral similar a la etapa premoral identificada por el psicólogo estadounidense. El segundo nivel de moralidad convencional lo asemeja a la edad heroica por su rígida dependencia a las leyes, mientras que la dependencia de la razón y la verdad como mayores criterios de autoridad moral son reconocidos en el tercer estadio de Kohlberg (Vid. Kohlberg, 1992) e identificados por Blasi en la edad de los hombres. La capacidad crítica se desarrolla en este estadio y se cuestionan las convencionalidades superando los etnocentrismos y alcanzando una “base universal de la humanidad” (Blasi, 1987, p. 264). Según explica, esta etapa es muy similar a la tercera edad de Vico por el desarrollo de su capacidad de reflexión sobre aspectos abstractos, uno mismo y la humanidad común, que le llevan a considerar los valores y virtudes “según su validez intrínseca y no según la costumbre” (o. c.). De esta forma, Blasi se aleja de la interpretación viquiana de Berlin (1992), quien afirma que su pensamiento no posee una visión teleológica en la que se avanza hacia una sociedad perfecta. En efecto, Kohlberg concibe sus estadios como una moralización creciente, donde existe una relación jerárquica en la que la etapa final ocupa el punto más alto de desarrollo y madurez, que tiene una dimensión universal, es decir, igual en todo ser humano<sup>112</sup>. Mientras que de acuerdo a la interpretación de Blasi, Vico concibe la naturaleza humana como el fin de un proceso de humanización que requiere de cada una de las etapas previas del hombre, que se

---

<sup>112</sup> No obstante, apunta Blasi que el planteamiento de Kohlberg no atribuye esta universalidad a nada inserto en el ser humano, ni siquiera a la transmisión cultural, sino a la experiencia y las instituciones comunes (Cfr. o. c., p 266).

estructuran también de manera jerárquica y que se da en todos los pueblos sin excepción.

Blasi piensa que Vico tiene un concepto claro de naturaleza humana muy diferente al predominante de su época y al actual, que en su *Ciencia Nueva* lo define como “un patrón desarrollista bien determinado que conduce a un objetivo definitivo, patrón y objetivo que, como tales, son compartidos por todos los seres humanos” (1987, pp. 274-275). Así pues, cabe concebir el proceso histórico de la humanidad como un proceso de humanización, donde los estadios anteriores tienen naturalezas diferentes a la última que es la verdadera naturaleza humana. En este sentido, continua Blasi, coincide con la idea de aristotélica de naturaleza de que constituye el fin de un proceso de desarrollo, aunque el napolitano concede más importancia a los pasos intermedios que concibe como necesarios para la consecución de dicha naturaleza.

En su manual de retórica, *Principios de oratoria*, Vico se refiere a la naturaleza humana de tal forma que puede parecer contradictorio con lo expuesto hasta ahora. Afirma que ésta es moldeable utilizando la metáfora de la cera para indicar que las diferentes sociedades poseen diversas costumbres e instituciones, llegando incluso a decir que cabe dudar si la naturaleza es esa misma formación (Cfr. *IN* 8). No obstante, ante esto cabe hacer varias contrargumentaciones. Por un lado, la metáfora viquiana de la cera no niega la existencia de la naturaleza humana, sino que plantea su plasticidad, es decir la posibilidad de crecimiento irrestricto de todo ser humano y su condición de educabilidad. No es este el único texto en el que destaca la condición del sabio que debe ser como pasta blanda y moldeable a los efectos del entorno, pues de éstos se nutre y le permiten una amplia comprensión del mundo, destreza en su comportamiento y corrección en el hablar (*RE* II). Sin embargo, aunque aceptáramos la duda del filósofo napolitano como una negación de la naturaleza humana, no puede creerse que ello predisponga para una apertura a la diversidad cultural pues no rehúye de una educación determinada. Alguien incluso podría decir que dicha educación se trata de una acción en la cultura de cada sociedad pues dice Vico que el ser humano “aprovecha sobre todo el educarse entre el conjunto de sus iguales” (*IN* 8), pero se ignoraría lo que añade después respecto a la centralidad en dicha educación del sentido común y la virtud. Una virtud que no es una en cada lugar, incomparable a las otras, sino que es la virtud que hace a los



individuos destacar, no sólo bajo los parámetros sociales del momento y el lugar concretos, sino a lo largo de la historia. Y aunque el florecimiento de una nación favorece el desarrollo individual, no mide ese desarrollo de forma relativa, sino desde un punto de vista universal.

Ciertamente, como plantea Rebollo (1998), Vico concibe la educación como una actividad que humaniza y nos hace conscientes de nuestra común pertenencia al género humano. Entendida como tal, es una de las actividades que posibilitaron el paso de la vida bestial a la vida humana junto con las creencias religiosas, los matrimonios y el enterramiento, pues la transmisión cultural de padres a hijos de estas instituciones sociales dio lugar a la civilización. Nos encamina de la realidad hacia patrones ideales de belleza, verdad y bondad y tiene un carácter integral, pues se dirige a todas las dimensiones de ser humano, tratando de controlar los instintos evitando que nos arrastren. Así pues, el concepto de educación viquiano es similar al de *paideia* griego en su dimensión de perfeccionamiento humano (Rebollo, 1998) y posibilita entender el paso por las tres edades como un proceso educativo concebido como humanización, que culmina con una sociedad que merece ser llamada humana.

### **5.3. Hacia una interpretación de la aportación viquiana a la diversidad cultural más respetuosa con los textos originales**

Por lo que hemos visto, puede decirse que Giambattista Vico ha sido interpretado erróneamente por muchos autores, atribuyéndole características y planteamientos que tienen mal acomodo en su pensamiento. Nos ha sido presentado como un relativista cultural, leyendo de manera sesgada algunas de sus ideas más relevantes y olvidando otras aportaciones, especialmente las pedagógicas, que nos muestran un filósofo bastante diferente del que conocemos hoy como uno de los padres del pluralismo cultural.

Sin embargo, no he pretendido que Vico deje de ser considerado una figura importante en este ámbito, sino más bien atender a su filosofía desde un postura más cercana a la realidad de sus propuestas, que no dejan de ser sumamente interesantes para un acercamiento respetuoso a la diversidad moral y cultural.

Una de sus principales aportaciones reside en su invitación a comprender a las sociedades desde su experiencia colectiva propia, y no simplemente a través de la mera descripción aséptica de los hechos. Trató de romper con la tendencia de observar lo desconocido exclusivamente desde los patrones propios por entender que derivaba en una interpretación errónea (*SN* 122-123), pues el ser humano “cuando se hunde en la ignorancia, hace de sí regla del universo respecto a todo lo que ignora” (*SN* 181). Denuncia errores graves en la exégesis de las primeras sociedades heroicas, a las que se las ha interpretado con parámetros posteriores sin atender realmente a lo que en ellas ocurría. En concreto, advertía una interpretación equívoca en conceptos clave como «pueblo», «rey» o «libertad»<sup>113</sup>, pues les atribuyeron “tres ideas propias de sus mentes civilizadas y cultivadas” (*SN* 666; Vid. también *SN* 1019). No obstante, mediante la ayuda de la fantasía y del ingenio, entendía que el ser humano podría ser capaz de conocer las formas de vida de individuos que vivieron en sociedades distintas a la suya, con instituciones y valores diversos, pero que precisamente por la humanidad común que subyace a toda persona, era posible comprender la red de significados en la que aquéllos hombres estaban inmersos. De esta forma, rompía con una creencia que caracteriza al pluralismo cultural (Parekh, 2005), habitual de su época y de muchos autores posteriores a él (Berlin, 1992), por la que se comprenden las culturas aisladas, sin posibilidad de comunicación intercultural. Muy al contrario, Vico identificaba como motivo del avance de las culturas el contacto con otras mediante la comparación de lo conocido con lo desconocido (*AI* VII, 5).

Precisamente, una de las más insignes aportaciones de Vico es la creencia de la superioridad de las ciencias humanas sobre las naturales, pues argumentaba que el ser humano únicamente es capaz de comprender completamente lo creado por él, lo que le atañe como humano, y en consecuencia, las cosas naturales no nos permiten una comprensión similar a los asuntos humanos. Esta premisa es la que le llevó a preocuparse por estudiar al hombre, es decir, bajo la esperanza de que era posible conocerlo y para ello debía estudiarlo en profundidad. A los seres humanos, a diferencia de a las cosas naturales, cabe preguntarles por las causas o el fin de su

---

<sup>113</sup> Afirma que cuando se hablaba de pueblo no se refería al conjunto de la población que habitaba la ciudad sino exclusiva y únicamente a los nobles; los reyes no eran monarcas en el sentido que posteriormente se le concedió sino que más bien eran tiranos; mientras que se erró en definir la libertad alcanzada de los tiranos como libertad del pueblo, cuando en realidad se trataba de una liberación de la clase noble.

comportamiento, a éstas podemos asistir observando exteriormente cual espectadores, pero en la conducta humana participamos como protagonistas extendiendo el conocimiento de nosotros mismos al de los demás seres humanos (Berlin, 1998), a quienes reconocemos como iguales y a quienes interpretamos desde la humanidad que nos es común. Por ello, es posible conocer a los primeros hombres pues a pesar de sus diferencias tenían aspectos compartidos con nosotros. Y por esta misma lógica conocemos a nuestros contemporáneos y nos es posible aplicar esta comprensión “con mi familia, mi tribu, mi ciudad, mi clase, mi profesión, mi nación, mi iglesia, mi civilización, con toda la humanidad” (o. c., p. 16).

Además, en su crítica a las interpretaciones de las sociedades antiguas se observa que Vico cree que *hay* un concepto de pueblo, reino y libertad, y no varios conceptos uno en cada época. No confundió la correcta interpretación con el exotismo, ni propuso el relativismo cultural como alternativa al etnocentrismo, pues ello supone cruzar una línea fundamental que el napolitano no atraviesa, ya que al mismo tiempo fue capaz de evitar uno de los principales peligros del pluralismo cultural consistente en eludir una perspectiva crítica de lo observado. Por el contrario, Vico no pierde la perspectiva moral de lo justo, lo cruel, lo tiránico, siendo capaz de compaginar la existencia de principios de derechos universales con la diversidad cultural (González García y Martínez Bisbal, 1998, p. 28). Por ello, no renuncia a comparar y a juzgar el comportamiento humano en las diferentes sociedades, pues creía que debían de ser contempladas a la luz de lo que puede considerarse como lo más humano.

Otra idea interesante del pensamiento viquiano reside en su capacidad de reconocer lo positivo en aquellas sociedades. A pesar de descubrir aspectos reprochables y comportamientos humanos crueles que les asemejaban a las bestias, el filósofo italiano sabe identificar el valor de algunas aportaciones como la poesía de Homero. Para Berlin esto tiene dos consecuencias relacionadas entre sí. Por un lado, que Vico no se ocupa de juzgar puesto que las obras de arte, como las culturas, son inconmensurables (1987). Por otro, que al encontrar aspectos positivos propios de una sociedad, intransferibles a otra, la idea de una sociedad perfecta no tiene cabida en el pensamiento viquiano (1992). No obstante, reconocer el valor artístico de una época no es incompatible con la capacidad de juzgar, pues

precisamente dicho reconocimiento es posible si se tienen criterios de evaluación que permiten juzgar el valor de lo actual y lo pasado, lo propio y lo ajeno. Asimismo, hemos visto que Vico concibe la historia de manera progresiva aceptando que la edad de los hombres es sustancialmente mejor que todas las anteriores. Hay aspectos sobre los que resulta difícil juzgar por los condicionantes contextuales e históricos, y quizá el arte y la belleza es un tema que da pie a grandes y enriquecedoras discusiones. Pero la esclavitud debe ser condenada en cualquier época sin caer en justificaciones como las que hacía el propio Aristóteles, pues también el nacionalsocialismo proporcionó al mundo un sistema muy elaborado, basado en el pensamiento de filósofos de renombre (Frankl, 1979) desde Voltaire, Buffon, Gobineau, Renan, Taine, Le Bon, etc. (Cfr. Todorov, 2010), y a nadie en su sano juicio se le ocurriría pensar que en cien años debemos dejar de condenarlo por el mero hecho de encontrarnos en un contexto histórico diferente en el que un juicio sobre momentos previos sería un anacronismo. Comparar dos obras de arte como la Novena Sinfonía de Beethoven o la Capilla Sixtina de Miguel Ángel es poco oportuno pero no por que no pueda hallarse un criterio de comparación válido, como decía Berlin, sino porque hablamos de cosas diferentes en las que identificar los elementos comparables tiene gran dificultad. Sin embargo, sí es comparable y evaluable en cierta medida, sin tanta dificultad, el modo de vida de los individuos con respecto a lo que consideramos más humano, y Vico lo hace cuando afirma que la verdaderamente humana es la tercera edad, que intencionadamente denomina la «edad de los hombres».

Posibilitó una idea más amplia del género humano, abriendo nuevas perspectivas y métodos de observación del diferente y singularizando a las ciencias sociales al poner el punto de mira en la experiencia concreta, en la variedad, la diversidad, lo particular y lo único (Romay Beccaría, 2006, pp. 24-25). Vico trató de conocer la naturaleza humana a través del estudio de la historia, en la observación de su desarrollo y crecimiento y mediante su observación longitudinal, donde las circunstancias tienen un papel fundamental (SN 147-148). Sin embargo, no perdió de vista la necesidad de un conocimiento universal del ser humano (Cfr. SN 1096). En este sentido, son clarividentes sus apreciaciones metafísicas sobre las diferentes ciencias. Según plantea, el hombre acierta en mayor medida cuando estudia ciencias menos abstractas, pues en su finitud no puede aspirar a conocer el objeto infinito de algunas materias. Así pues, argumenta que lo que más se valora en un

jurisconsulto o un médico no es el conocimiento que posee el derecho positivo o de las enfermedades, sino su pericia en la identificación de las excepciones o del diagnóstico particular para cada paciente, es decir, su adaptación a las circunstancias. Sin embargo, esto no quiere decir que Vico desprecie el conocimiento de los universales, pues precisamente, dice, será el escrutinio de las últimas causas lo que le permitirá deducir la justa excepción a la regla, ya que “es peligroso juzgar mediante ejemplos o deliberar mediante ejemplos, pues nunca, o en muy contadas ocasiones, las circunstancias de las cosas coinciden en todos sus extremos” (*AI* II). Tampoco quiere decir que el hombre no posea capacidad de abstracción, puesto que ello es la característica singular de los hombres de nuestra edad a diferencia de los de épocas anteriores, ni que deba renunciar a las ciencias más abstractas, pues él mismo refuta esta hipótesis con la propia escritura de su obra metafísica. Consecuentemente, en oposición al pensamiento cartesiano, Vico reclama la común necesidad tanto de la tópica como de la crítica y se pregunta “¿de qué modo puede ser regla de la verdad la idea clara y distinta de nuestra mente si no observa todo lo que en la cosa está y a la cosa es afecto?; ¿y de qué manera puede alguien estar seguro de haberlo observado todo si no intenta hacerse con todas las preguntas que sobre el tema propuesto se pueden plantear?” (*AI* VII, 5). Para Vico, la tópica debe ser escudriñada por la crítica para obtener un conocimiento claro de la cosa. Y ello se ve claramente en las artes, que no son otra cosa, según el filósofo napolitano, que las reglas de disciplina de cada expresión artística, y sin su conocimiento el individuo se engaña, perdiendo la referencia estipulada por los hombres más doctos.

Su concepto de una naturaleza humana común a todos los individuos facilita concebir la igualdad de todo ser humano y demanda unas relaciones sociales más justas hacia las que avanzar, no como un futuro ineludible y predeterminado, sino como una posibilidad abierta a la elección de los hombres. Por ello, otorga un papel tan relevante a la educación y especialmente a su dimensión moral e intelectual, como la herramienta que permite evitar volver al salvajismo y la crueldad de los primeros hombres.

Por último, puede señalarse que a pesar de la preferencia por la vida intelectual que somete a las pasiones, como proponía Platón, la recomendación de elegir de forma reflexiva sobre lo más bueno a lo que puede acceder el hombre, como

defendería más tarde Mill, encontrar en Dios, y concretamente en el Dios cristiano, la última referencia de la bondad, como haría Agustín, o identificar los pilares de toda civilización en valores concretos como el matrimonio, la religión o el enterramiento de los muertos, ello no le lleva a Parekh (2005) a clasificar a Vico como monista moral. Ciertamente, el filósofo italiano no prescinde de un modelo antropológico y social, pero como ya hemos comentado en otras ocasiones, ello no es motivo suficiente para pensar que únicamente es posible un modo de vida acorde con su pensamiento, o que formas de existencia variadas sean reprimidas o discriminadas. En efecto, aunque Vico no es explícito como Mill en la apertura a la diversidad, no suele promulgar una acción violenta con quienes piensan diferente, sino que concibe la elocuencia como un medio que permite convencer al otro de la necesidad de actuar conforme a la virtud.

## Capítulo 3: La identidad cultural

### 1. La identidad cultural en Platón

La idea platónica de formación de la identidad cultural viene determinada por dos elementos clave en su pensamiento. En primer lugar, por la importancia que concede a la sociedad, a la búsqueda del bien común por encima incluso del individuo. Y en segundo lugar, por su concepción de la mejor forma de existencia basada en la búsqueda de la verdad, que inspira un sentimiento crítico de las costumbres y tradiciones asentadas en los pueblos que rechazan ser modificadas argumentando su enraizamiento en la historia. Veamos de qué forma se reflejan estos dos planteamientos en los diálogos del filósofo griego.

#### 1.1. La unidad de la comunidad

La unidad de la ciudad es una de las principales preocupaciones de Platón. Según explica, la comunidad surge de la necesidad que los seres humanos tienen de sus congéneres debido a su incapacidad para sobrevivir por sí mismos (369b). En consecuencia, se requiere que haya individuos que se dediquen a diferentes tareas para satisfacer las diferentes necesidades humanas. Su concepción de la naturaleza humana como poseedora de unas cualidades que prescriben una profesión concreta contribuye a la unidad social si se obedece a sus disposiciones.

La propuesta que mayormente refleja el interés platónico por la unidad es su idea de crear una comunidad con unas estrictas normas de organización social caracterizadas por la ausencia de posesiones privadas hasta tal punto que ni siquiera los padres podrían saber quiénes eran sus hijos y viceversa. De esta forma, si todo es de todos, nadie podrá referirse a algo distinto cuando hablen de “lo mío”, lo cual, constituiría un factor importante para la unidad de la comunidad al suprimir muchas disensiones y disputas entre ellos, pues no poseerían más que su cuerpo (463c-465a)<sup>114</sup>. La ciudad donde todo es común es aquella que mayor unidad posee,

---

<sup>114</sup> Si bien esta propuesta se dirige a los guardianes, se articula pensando en toda la comunidad pues explica que si no hay estas disensiones en este grupo tampoco las habrá en la ciudad.

la que ostenta el mayor grado de excelencia. La abolición de todo lo propio incluye incluso los ojos, los oídos y las manos y explica que si se ponen al servicio de los otros, se alcanzará un sentimiento de ver, oír y actuar no de manera individual sino grupal, es más, que alaben o critiquen las mismas cosas y se alegren o entristezcan por los mismos hechos (738d-739e). Además, el filósofo ateniense no concibe que los ciudadanos puedan llevar a cabo transacciones comerciales pues éstas posibilitan el enriquecimiento de los individuos y esto es incompatible con su felicidad. Su oposición entre riqueza y felicidad reside en el supuesto de que no se puede acumular grandes riquezas actuando justamente, y por lo tanto el rico es necesariamente malo, y en consecuencia, infeliz (742d-743e). Por otro lado, el objetivo de su ciudad ideal junto al de la máxima felicidad de sus ciudadanos reside en alcanzar un alto grado de amistad entre ellos. Para ello, las transacciones comerciales tienen una repercusión negativa pues contribuyen a la aparición de envidias y de actos injustos entre unos y otros individuos. Para Platón, el acceso al oro, la plata y otras posesiones motiva la aparición de riqueza y pobreza, lo que constituye la división de la ciudad (422e-423c). Esta división es vista como el mayor mal mientras que lo que la une representa el bien más preciado (462a-462b).

No en vano, una crítica frecuente en su revisión de los diferentes sistemas políticos alude a la amenaza que sus diferentes estructuras suponen para la cohesión social y el bien común. En el primero de ellos, la timocracia, los hombres reemplazan la preocupación por la virtud por la ambición, el acceso a la verdad por la acumulación personal de riquezas. Se ocupan de reunir tesoros en sus viviendas tratando de protegerlas de las miradas ajenas con grandes murallas. Aunque aspiran a cargos de gobierno, no les motiva el interés común sino el reconocimiento social que llevan consigo, y no actúan movidos por la razón o la virtud sino por la pasión y la aspiración a la gloria. La excesiva preocupación por las riquezas da lugar a la envidia entre vecinos y sitúa en el poder al que más posee independientemente de otras consideraciones como la capacidad para gobernar. De esta forma, la ciudad se divide entre ricos y pobres (551d) y la defensa de la ciudad quedará comprometida al renunciar a armar a los pobres o no querer cargar con los gastos de la batalla debido al amor al dinero. En este régimen, los ciudadanos son como zánganos, a saber, una plaga de la colmena de ninguna utilidad para la ciudad, ladrones y mendigos, o bien amantes del dinero, avaros ahorradores, despreocupados de cualquier otro deseo.



La pobreza que provoca la oligarquía es terreno abonado para las revoluciones en las que la división entre ricos y pobres lleva a que estos últimos maten o destierren a los poderosos. Mientras que en la democracia la libertad es la característica de este sistema en el que se permite que cada individuo se comporte como desee. Habrá hombres de muchas procedencias y de muchos caracteres que harán a éste el régimen más bello: “Es muy posible –dije yo– que sea también el más hermoso de todos los regímenes. Pues así como resplandece hermosura un manto artísticamente trabajado y adornado con toda clase de flores, no otra cosa ocurre con un régimen en el que florecen toda clase de caracteres” (557c). Sin embargo, la excesiva libertad de la democracia permite que no se obligue a nadie a trabajar conjuntamente por defender la ciudad, a ejercer cargos públicos, o a cumplir con las leyes, lo cual, supone un alejamiento de la ciudad perfecta propuesta por Platón además de abandonar la preocupación por el bien común atendiendo a las preferencias individuales.

Parece lógico, por tanto, encontrar en sus textos una defensa del patriotismo como estrategia que contribuye a la unidad social. Platón elogia que Sócrates nunca viajara a otros lugares nada más que excepcionalmente demostrando el conformismo que sentía por Atenas, donde tuvo además a sus hijos, y de la que no quiso aceptar el destierro en su juicio pues prefería la muerte a tener que abandonarla: “te ausentaste menos de Atenas que los cojos, ciegos y demás impedidos” (52b-53e)<sup>115</sup>. Recoge las aclamaciones de su maestro a su ciudad natal a la que consideraba la ciudad más importante en lo concerniente a la sabiduría (28c-29e) y afirmaba que su empeño en hacer conocer la verdad sería con viejos y jóvenes extranjeros y atenienses, pero más aún con éstos últimos por serles de mayor cercanía su nacimiento. Asimismo, destaca que su maestro luchara por su patria en la batalla de Delion, siendo admirado por su comportamiento en la lucha (180e-182c).

Junto a ello, en el *Hippias mayor* Platón califica el gobierno del propio país como lo más bello, mientras que en el *Protágoras* en la discusión sobre la virtud mediante las palabras del poeta Simónides, explica que el hombre malo se diferencia del bueno en que cuando aparecen relaciones difíciles con la patria –de manera análoga

---

<sup>115</sup> También en el *Fedro* Sócrates responde que lo que le interesan son los asuntos de la ciudad cuando le acusan de no salir de las murallas de Atenas (230d).

que con un padre— el primero anuncia pública y alegremente sus reproches hacia ésta llegando incluso a inventar causas del conflicto, de tal forma que la ruptura no suponga motivo de crítica por parte de otros, mientras que el hombre virtuoso lejos de poner la atención en el motivo del conflicto, busca la alabanza y la reconciliación incluso forzosamente. Y únicamente una cosa tiene que ser no completamente sino medianamente para que pueda ser merecedora de este comportamiento por parte del hombre bueno (345d-347a). Además, es significativo que en sus leyes se encuentren múltiples medidas de destierro prescritas para quienes cometan delitos en su ciudad, en lo que parece un intento de expulsar el problema de su seno a fin de evitar que la corrompa, o bien penas de muerte para los ciudadanos que roben cuyo comportamiento será considerado traición a la patria<sup>116</sup>.

Por otro lado, sitúa en el *Critias* a la patria al nivel del padre o del amo a quienes habría que obedecer poniendo sus intereses por encima de los del individuo. Realiza una analogía en la que él es esclavo de la ciudad: le es deudor de haber nacido pues sus leyes regulan las uniones matrimoniales y le debe el haber sido educado gracias a las leyes que impelen a los padres a preocuparse de la instrucción física y espiritual de sus hijos. El ciudadano se encuentra en un nivel inferior frente a la ciudad, nivel similar al del esclavo con su amo o el hijo con el padre, pues si los segundos ofenden a los otros, no hay igualdad de derechos que legitime respuesta alguna. Incluso va más allá y la considera por encima de los otros individuos:

“¿Tal vez eres tan sabio que se te oculta que la patria es más digna de respeto que la madre, el padre y los antepasados todos, y más venerable, sagrada y considerada tanto entre los dioses como entre los hombres sensatos, y que hay que adorarla, ceder ante ella y halagarla, cuando está enojada, más que al padre, y o persuadirla o hacer lo que mande, y sufrir de buen talante lo que ordene sufrir, tanto si se trata de recibir golpes o de aguantar cadenas como si nos conduce a la guerra a correr el riesgo de ser heridos o muertos? ¿Ignoras que hay que hacer eso, que así lo exige la justicia, que no hay que ablandarse, retroceder ni abandonar el puesto, sino que en la guerra, ante el tribunal y en todas partes hay que llevar a cumplimiento lo que la ciudad y la patria ordenen, o convencerlas de acuerdo con las exigencias de la justicia?” (50d-52b).

---

<sup>116</sup> No deja de ser relevante que la pena capital esté restringida a los ciudadanos que roben mientras que a los extranjeros y esclavos se les conceda la posibilidad de enmienda pues, al no haber sido educados en la ciudad, no han recibido la educación que sí han disfrutado los ciudadanos, y por tanto se les considera recuperables (941d-943b).

En esta lógica cabe ubicar los controles tan estrictos que propugna no sólo de los bienes privados sino incluso de la elección del cónyuge, al establecer que deben elegirse no pensando en la semejanza ni en el interés económico individual (772d-774a) sino en la unión de caracteres diferentes que podría ser lo más positivo para la ciudad (310d)<sup>117</sup>. Asimismo, considera que debe evitarse la soltería e incluso multar y deshonorar a quien tras el periodo considerado para casarse no lo haya hecho, pues la descendencia procura la eternidad y el servicio a la divinidad a la que hay que tender. Más crueles aun resultan sus recomendaciones hacia quienes se comporten de manera injusta y se les considere incurables. Para estos, prescribe la pena de muerte pues ellos no ganarán nada en la vida y con su castigo producirán un doble beneficio a la ciudad: por un lado, intimidar a los otros ciudadanos para que no cometan injusticias al mostrar lo que ello conllevaría, y por otro, librar a la sociedad de la maldad propia de un individuo (861d-863a). Algo parecido recomienda con quienes sufren alguna enfermedad considerada incurable o algún problema que se pueda transmitir a los descendientes y que no permita desarrollar la vida habitual, pues aboga por dejarles morir tras ser evaluados, debido a que no hacen bien a sí mismos ni a la sociedad<sup>118</sup> (405c-410b).

Condena además las acciones realizadas por los ciudadanos de manera independiente tanto en la guerra como en la paz, en la que no se reciba una orden de los que mandan, de tal manera que su comportamiento se encuentre coordinado con el grupo: “hay que formarse y habituarse a no conocer y ni tan siquiera imaginar la acción aislada e independiente; hay que practicar, en cambio, todos los días, y lo más posible, la acción de conjunto, el movimiento de masa, la vida de grupo. (...) Es necesario extirpar la independencia de la vida toda de cualquier hombre y de cualquier animal sometido al hombre” (941d-943b). En consecuencia, las partes de la ciudad no pueden tener diferentes enemigos o amigos, sino que si la ciudad declara la guerra a alguien, toda la ciudad debe acompañar dicha declaración (955a-956a). Para Platón, el interés del grupo está por encima del interés individual

---

<sup>117</sup> Esta unión de caracteres diferentes es considerada positiva por Platón en la medida en que puedan establecerse matrimonios equilibrados que armonicen la estructura social. La ciudad requiere la igualdad y la proporción mediante la compensación de diferencias. Así, el rico no debe casarse con la rica sino con la pobre (772d-774a).

<sup>118</sup> Es difícil leer estas líneas de Platón y no recordar los tribunales médicos nazis donde se decidían esterilizaciones y asesinatos de los discapacitados.

pues el primero une y el segundo aísla, además, entiende que favorecer al bien común es favorecer al privado (874a-875c).

Denota también Platón la pertinencia de un sentimiento de agradecimiento del individuo a la ciudad, tal y como se observa en el mito narrado por Sócrates:

“permanecieron bajo tierra mientras se modelaban y formaban sus cuerpos, sus armas y el resto de sus enseres, y hasta que, terminada en totalidad esa confirmación, la tierra, su madre, les dio a luz. Es ahora, en realidad, cuando conviene que se preocupen de la tierra en que viven, como si de su madre y nodriza se tratase, defendiéndola si alguien la atacase y considerando a los demás ciudadanos como hermanos que han salido del mismo seno” (414d-414e).

Es decir, se trata de un sentimiento de agradecimiento de lo que los individuos han recibido, con un fuerte vínculo con la educación y la crianza pues se agradece lo que es recibido cuando más se necesitaba, es decir, en los primeros años de vida en los que el individuo no es capaz de valerse por sí mismo. Esto implica el establecimiento de un lazo fuerte con el lugar de nacimiento así como con quienes se comparte una experiencia similar o las personas que proporcionan dicha experiencia.

Este vínculo con los compatriotas se recoge también en *La República* donde establece una diferencia importante en los enfrentamientos mantenidos entre los propios griegos y los que se desarrollan con los bárbaros. Para Platón, en las guerras entre ciudades griegas no debe reducirse a la esclavitud a los enemigos griegos tanto por razones ideológicas como estratégicas: por un lado, por considerarlos de la misma raza y linaje, y por otro, porque así se fortalecen los lazos entre los griegos y se muestran más fuertes frente a los bárbaros (469c). Así, critica el saqueo de ciudades griegas y dice que solo debe privárseles de la cosecha anual y promover la reconciliación una vez finalizada la sedición. Esto es así porque la ciudad perfecta que propone Platón en boca de Sócrates debe mostrar amor por lo griego debido a su religión compartida (470e). Junto a la evitación de la esclavitud dice que debe también prescindirse de la muerte en los conflictos con los otros griegos y que deben considerarse consejeros en vez de enemigos. Este sentimiento de hermandad y amistad motiva que no se saqueen los pueblos griegos y no se considere a todo el pueblo como enemigo sino sólo a los causantes de las desavenencias. Es más,

rechaza denominar “guerra” al conflicto entre griegos prefiriendo otras acepciones como sedición o discordia, mientras que reserva el concepto bélico para la lucha con los bárbaros. Esta es la verdadera guerra, la que se declara a los enemigos naturales, mientras que la otra es una enfermedad que atenta contra la unidad de Grecia, por darse entre amigos emparentados entre sí diferentes a los bárbaros (470c). Sin embargo, se trataba para Platón de una enfermedad más grave que la guerra con otros pueblos (629c), y he aquí de nuevo otra muestra de la preocupación del filósofo griego por la cohesión social, quien aboga por la reconciliación en los conflictos civiles más que por el uso de medidas violentas basadas en las penas de muerte (628b). Tanta era su preocupación por la unidad de la ciudad que llegaba a situar el valor en un escalafón inferior de la virtud que la justicia, el dominio de sí y la discreción, pues es con estas cualidades, y no con el valor, con las que se podrá evitar la tan temida guerra civil. Ahora bien, ello no implica excluir el valor del ámbito de la virtud ni desligarlo del amor a la patria pues si los atenienses carecieran de él ante las invasiones persas “jamás hubieran sido arrastrados masivamente a la resistencia, jamás hubieran defendido los templos, los sepulcros, la patria, todos sus bienes y todas sus aficiones y seres queridos, como lo hicieron entonces” (699d).

Es relevante que este fuerte sentimiento de pertenencia que recoge Platón se establecía a dos niveles. Por un lado, a un nivel más reducido relativo a los individuos de la propia ciudad. Pero por otro, este sentimiento se extendía a toda Grecia y a los habitantes de otras ciudades. Esta diferenciación se observa también en la denominación empleada, pues mientras que a los griegos de otra ciudad llamaba extranjeros, a los no-griegos se refería como bárbaros.

El elogio patriótico es construido sobre la crítica a los otros en la descripción de la Atlántida recogida en el diálogo *Critias*. Según relata, los atenienses son hijos de la tierra, autóctonos, y por ello son todos nobles a diferencia de los atlantes. Se realizan comparaciones entre este continente mítico y la propia Atenas, pues consideraba a la Atlántida un país bárbaro donde se utilizaba la fuerza bruta al contrario de su ciudad donde primaba la virtud. En el mito nacen animales y plantas salvajes y rige una tiranía de reyes procedentes de los dioses, mientras que en la ciudad real los hijos de la tierra son alimentados por ésta, reciben una educación y se consideran iguales unos a otros, luchando victoriosamente con los intentos

bárbaros por tiranizarlos. El modelo atlante es el de la desmesura y la barbarie que representaba la lucha contra los persas (Samaranch, 1990, p. 1188).

Es destacable que en el elogio al propio país se incorpora una idealización del pasado que tiene como objetivo “hacernos revivir y celebrar las virtudes de vuestros conciudadanos de otros tiempos” (108e). De esta forma, explica que nueve mil años atrás hubo un enfrentamiento bélico entre la Atlántida y Atenas y en el reparto de la tierra a los dioses Atenea y Hefesto se quedaron con Atenas, no al azar, sino que en la perfección de los dioses se otorgó a cada uno lo que en mayor conformidad estaba con ellos. Así pues, los dioses de la ciencia y el arte dirigían una ciudad que no desentonaba con tales elementos sino que poseía la virtud y el pensamiento. Sin embargo, las hazañas de los ancestros fueron olvidadas por sus descendientes, hombres más preocupados por la satisfacción corporal que por otros menesteres superiores.

La admiración por el pasado se dirige también a aspectos tan pintorescos como la geografía o la arquitectura al concebir que la tierra ateniense era más fértil que todas las demás y, aunque aún lo es, anteriormente lo era en mayor medida, debido a que los diluvios y terremotos han producido que la erosión se lleve por delante mucha tierra dejando algunas zonas “como el esqueleto de un cuerpo descarnado por la enfermedad” (111d) destruyendo el esplendor de antaño. Hoy quedan resquicios de inmensos bosques así como grandiosos árboles de los que conservamos nada más que sus revestimientos. Los antiguos habitantes poseían amplios pastos y ríos que no se perdían en el mar como ocurre en el momento de la narración, sino que se reservaban en zonas arcillosas, de lo cual, en la actualidad sólo pueden recordarse erigiendo santuarios dedicados a ello. La bondad de la naturaleza era acompañada por el buen hacer de los “verdaderos agricultores, realmente consagrados al cultivo y laboreo de la tierra” (111d), a quienes parece que compara con los imperfectos horticultores del presente. E incluso los guardianes son descritos de forma muy similar a como se representan en su ideal político recogido en *La República*, como un cuerpo de individuos aislados del resto, que vivían en comunidad y eran líderes aceptados voluntariamente por el pueblo:

“Así eran esos hombres, y de esta forma, constantemente invariable, administraron, siempre según la justicia, tanto su ciudad como Grecia entera. En toda Europa y en toda Asia eran muy conocidos por la belleza de sus cuerpos y por

todas las virtudes de sus almas, y eran sin duda los más célebres de todos los hombres de aquellos tiempos” (113a).

La herencia de los antepasados suele ser objeto de aprecio del sentimiento patriótico y ello no constituye una excepción en Platón. Así lo muestra también su descripción de los reyes persas y lacedemonios recogida en el *Alcibiades* donde reconoce el valor de su linaje, o el elogio a Cármides en el diálogo que lleva su nombre sobre la sabiduría moral, de quien dice: “Nacido de tales antepasados, no podías dejar de ser el primero en todo” (157a-158c). También son varios los lugares donde cabe encontrarse una alta consideración hacia los mayores. Ya hemos visto como explícitamente en el *Critias* situaba a la patria junto a los padres y antepasados en un lugar privilegiado, pero también cabe descubrir gestos implícitos como la cesión de la palabra a los generales en las conversaciones por ser estos de mayor edad (Vid. *Laques*). En *Las Leyes* define el hombre justo como aquel que honra a la divinidad y a sus padres, pues concibe que tenemos con ellos una deuda al habernos legado los bienes que poseemos. Por ello, es necesario cuidarles en su vejez con nuestros bienes devolviéndoles así sus cuidados en nuestra juventud (717d). Concibe que el cuidar de los padres o de los abuelos en la propia casa cuando éstos no son capaces de hacerlo por sí mismos constituye un acto de culto a los dioses mayor que cualquier monumento erigido para honrarles, pues los dioses escuchan en mayor medida las plegarias de los padres tanto en contra como a favor de sus hijos, y por tanto, cuidarles cuando más lo necesitan nos reportará el beneficio de la divinidad. Además, sitúa entre los mayores crímenes que pueden cometerse el asesinato de los padres y entiende que mientras que es detestable maltratar a una persona mayor, debe soportarse que un anciano golpee a un joven (879c). Prescribe el destierro permanente para quien ejerza violencia contra sus padres bajo pena de muerte, y les prohíbe acceder a los templos y lugares sagrados, así como que todo hombre libre coma con él o se relacione con él de alguna manera, negándole incluso el saludo (880d-882a).

Otro elemento que reviste interés tiene que ver con el papel que Platón concede a la comunidad en la educación de los jóvenes. En oposición al modelo ateniense predominante que confiaba esta función a la familia, Platón la concebía como la tarea fundamental de la ciudad, e incluso la consideraba más importante para ésta que para el propio individuo (Gervilla, 1989). Esta educación comenzaba por las

leyes, las cuales, eran consideradas por Platón como un instrumento educativo. Así, aunque explícitamente algunas partes como el libro VII de *Las Leyes* esté dedicado a la educación, todo el texto tiene una intencionalidad educativa donde el preludio cumplía una función importante para la persuasión que trataba de evitar las medidas disciplinarias redactadas a continuación por si el primero fallaba.

Junto a las leyes, concebía también Platón parte de la educación comunitaria las obras de los grandes poetas, a pesar de que, oponiéndose a las creencias de sus contemporáneos, cuestiona su valor<sup>119</sup>. Para él, aunque muchas narraciones poseen un fondo de verdad, no reflejan fielmente los héroes y los dioses a los que se refieren y su exposición a los jóvenes puede producir que encuentren en ellos modelos negativos a los que imitar y que exculpen sus malas conductas al verlas reflejadas en personajes socialmente admirables. A modo de ejemplo, aboga por suprimir las alusiones negativas de los poetas al Hades para que los soldados no teman más la muerte que la esclavitud, y critica las escenas que no promueven la moderación pero alaba las que muestran perseverancia. Y no es sólo la literatura quien se somete a esta censura educativa, sino que la música y el ritmo deben ser también evaluados en función de su capacidad formativa, pues son capaces de promover determinados comportamientos: “la bella dicción, la armonía, la gracia y la euritmia están en relación directa con la simplicidad de carácter [...] la verdad y la belleza” (400d-400e)<sup>120</sup>. De esta forma, hace Platón responsable de la educación a toda la sociedad, lo que la convierte en una formación para la ciudad y desde la ciudad:

“Habrá que buscar artistas capaces de rastrear la huella de todo lo bello y gracioso, para que los jóvenes vivan como en un lugar sano y reciban ayuda por doquier, expresada en las bellas obras que impresionen sus ojos o sus oídos, al igual que un aura llena de vida que ya desde la infancia y apenas sin darse cuenta les moviera a imitar y a amar lo bello de perfecto acuerdo con la belleza expresiva”.

---

<sup>119</sup> Platón es muy crítico a lo largo de toda su obra con la función educadora de los poemas y los mitos, posiblemente debido a su vivencia de una estricta instrucción basada en la “fabulación y el mito” (Míguez, 1990, p. 63). Sin embargo, nótese aquí que a pesar de las críticas no proponía excluir estos recursos de la educación sino adaptarlos para que cumplan una función educativa.

<sup>120</sup> En este sentido, vid. también *Protágoras*, 325c-326e.



No en vano, el filósofo griego concedía mayor responsabilidad a los padres y educadores en el mal comportamiento de sus hijos, que a los propios individuos, al considerarlo fruto de la mala educación recibida (86e).

## 1.2. El conocimiento de la verdad

Si pretendiéramos describir el pensamiento platónico en torno a la formación de la identidad de los individuos teniendo en cuenta únicamente las consideraciones realizadas en el apartado anterior, configuraríamos una imagen sesgada de la propuesta del filósofo griego, pues junto a la preocupación por la unidad de la ciudad nos encontramos que de nuevo ocupa un lugar privilegiado en esta cuestión su ansiada búsqueda de la verdad.

Si bien es cierto que Platón considera positivo el amor a la propia ciudad y valora en alto grado la unidad de ésta, no somete tales pretensiones a la negación de la realidad. Parece que quisiera dejar esto claro al dedicarle casi en exclusiva uno de sus diálogos. En efecto, en el *Menexeno* se nos presenta una dura crítica a los pomposos discursos dedicados a Atenas, los cuales, con el objetivo de glorificar a la patria, eluden toda crítica tergiversando incluso la historia de la ciudad (Samaranch, 1990, p. 416). El texto platónico es una burla a este tipo de elogios infundados propios de la retórica. Entre las razones que se aducen para calificar de chanza este discurso son la exagerada convencionalidad del mismo, las figuras retóricas impropias de Platón, la repetición absurda de temas, los burdos errores históricos, la atribución de la enseñanza del mismo a una mujer –debido a la baja consideración social que las mujeres poseían en la Atenas de aquella época– y a otro maestro mediocre, etc. (Cfr. Samaranch, 1990). Además, el propio preludio del discurso ya desvela las intenciones del autor cuando Menexeno pide a Sócrates que no se burle mientras que éste le responde que trate de evitar reírse de él mientras lo pronuncia, siendo consciente del efecto que puede –y pretende– causar. Asimismo, explica Sócrates que a pesar de no tener él mismo buenos maestros en elocuencia, incluso alguien con una formación inferior podría ser orador fúnebre y elaborar un elogio tal.

En consecuencia, la crítica al canto patriótico se hace evidente en algunas partes del discurso en que se presume de que el propio país merece ser alabado por toda la humanidad por ser amado por los dioses (236c-237d), por ser cuna de una raza humana superior a plantas y animales que nacieron por primera vez en otras tierras, por ser formados en las artes y el uso de las armas antes que otros, por tener una buena forma de gobierno democrática, por no excluir por motivos de debilidad, pobreza u procedencia de linaje o primar a los privilegiados en estas variables como sí ocurre en otros lugares. Presume de la igualdad de los ciudadanos de su país, a los que considera hermanos, donde no se admira nada más que a los sabios o virtuosos. Se vanagloria de detener a los persas de invadir Grecia y de impedir el avance de su imperio en Maratón dando los griegos una lección educativa sobre el innecesario miedo a los bárbaros (240b-241e).

Lo que podría parecer un discurso claramente patriótico, se convierte en una crítica a la retórica habitual de estas oraciones fúnebres que no tienen interés en la verdad sino en la exaltación hueca<sup>121</sup>. Resulta difícil decir qué partes del discurso eran irónicas dentro de la tónica crítica general y qué otras podrían reflejar en pensamiento de Platón. No obstante, la crítica realizada a los bárbaros podría situarse como irónica si observamos el resto de los escritos platónicos donde no se encuentran referencias tan negativas como las de este discurso del *Menexeno*. Así, dice que “las voluntades de todo el género humano se hallaban reducidas a esclavitud: ¡hasta tal punto el imperio persa había doblegado bajo la servidumbre pueblos grandes y belicosos!” (240a). Esto no quiere decir necesariamente que Platón no estuviera de acuerdo con quienes afirmaban tales hazañas persas, pero sí puede intuirse que tales discursos eran una visión muy simplificada de la realidad. El aprecio de Platón por su patria iba más allá de trasladar imágenes maniqueas que mostraban la maldad absoluta de los extranjeros y la bondad excelsa de los autóctonos. La ambición imperialista que implicaba saqueos y esclavizaciones frente a la lucha por la propia salvación y la libertad. El poder del dinero y la riqueza material contra el valor. Su amor por la verdad no le permitía tamaños reduccionismos.

---

<sup>121</sup> Esta crítica es realizada también en *El Banquete* donde critica los grandes discursos realizados por los comensales en la medida en que éstos no se ajustan a la verdad y advierte que sólo es valioso aquel del que puede decirse que es verdadero.

Las referencias incluidas en el discurso irónico de Sócrates bien podrían encontrarse en expresiones racistas que se han repetido a lo largo de toda la historia. Afirma en este diálogo que en las guerras entre griegos es posible el perdón y la paz pues la raza común impide ir más allá de la victoria, por el contrario contra los bárbaros no existe tal límite sino su destrucción. Presume además de que su tierra profería un:

“odio natural hacia el bárbaro, ya que nosotros somos puramente griegos y no tenemos mezcla alguna de bárbaros. Nadie ve en absoluto a un Pélope, a un Cadmo, a un Egipto, a un Dánao ni a tantos otros, bárbaros por naturaleza, griegos por la ley, compartiendo nuestra vida; nosotros somos griegos auténticos, sin mezcla de sangre bárbara, y de esto proviene el odio sin mixtificaciones hacia la gente extranjera que está arraigando en nuestra ciudad” (244d-246a).

Alude también a la raza como el motivo por el que otros pueblos griegos acogieron a los desterrados en Atenas por los Treinta con motivo de la guerra civil. Además exculpa su comportamiento en las circunstancias del momento: “No fue, en efecto, la maldad ni el odio lo que hizo que los unos levantaran sus manos contra los otros, sino la desgracia de los tiempos” (243b-244d).

La postura platónica se vuelve aún más explícita en otros textos como la *Apología*, donde se expone que la obediencia y la lealtad no excluyen la posibilidad de la discusión cuando existan razones para ello. En este diálogo se narra la actuación de Sócrates ante su ciudad, representada por los jueces, en la que critica las acusaciones vertidas sobre él que pretenden condenarle. Con todo, el fracaso en el convencimiento mediante la argumentación no implica desobediencia, pues a pesar de reconocer la injusticia de la decisión tomada, no es posible responder a ésta injusticia con otra tal. Es decir, la lealtad a la ciudad no le impedía ser crítico con ella.

Otra de las críticas recogidas por Platón a las creencias tradicionales puede observarse en el *Eutifrón*, donde se expone el dilema de si es justa la manera de actuar del adivino que da nombre al diálogo, quien personifica en un juicio la acusación de homicidio contra su propio padre alegando que lo impío debe ser perseguido independientemente de quien sea el que cometa la fechoría. Eutifrón explica que tal comportamiento es piadoso pues se dio de manera similar en el

propio Zeus quien actuó contra su padre cuando aquel mataba a sus propios hijos, y que resulta incoherente aceptar este comportamiento en los dioses pero denostarlo en los mortales. Encontramos aquí un conflicto de lealtades en cuanto que el adivino tiene que decidir entre honrar a los dioses y actuar conforme a lo que considera justo y piadoso o, por el contrario, no acusar a aquel con el que convive y a quien le debe la vida. Dos aspectos de la identidad y las raíces del individuo que entran en oposición. Aunque Platón no proporciona una solución al dilema que nos dé pistas sobre si opta por la justicia o por la lealtad al padre, lo que sí podemos destacar del diálogo es su cuestionamiento de la fiabilidad del argumento religioso para decidir sobre lo piadoso por el hecho de que es posible encontrar visiones contradictorias en los dioses griegos sobre una cuestión, lo cual, indica que no es posible encontrar en esta fuente un criterio fiable. Asimismo, afirma que la condición de piadoso no se debe a que sea amado por los dioses sino que es justamente su condición piadosa la que motiva dicho amor divino. En otras palabras, una valoración positiva de lo que las cosas son más que lo que se dice tradicional o religiosamente de ellas, es decir, una crítica a la religión y a la tradición cuando éstas no se ajustan a la razón.

En otros textos, como el *Político* o *Las Leyes*, Platón valora positivamente la tradición y establece que aquel que entre los magistrados es hecho rey, debe cumplir los sacrificios antiguos más solemnes y consagrados por la tradición (290c). Junto a ello, concibe que las costumbres y tradiciones constituyen muchas veces el fundamento de las leyes y que si aquellas no son sabias, producirán el derrumbamiento de la ciudad de la misma manera que cuando los cimientos de un edificio no son sólidos. Pero al mismo tiempo se muestra partidario de la crítica a las leyes nacionales con el objetivo de descubrir la verdad en lo que respecta a su capacidad de promoción de la virtud, y propone realizar este análisis sin “impaciencia, sino con paz y dulzura” (634d). Dice: “No temas, pues, someter a crítica nuestras leyes; no hay ninguna deshonra en reconocer un defecto, y el que recibe las observaciones sin animosidad y echándolas a buena parte consigue a veces, como consecuencia de ello, la curación” (635a). Por otro lado, restringe esta crítica a los hombres de mayor edad, excluyendo a los jóvenes de la evaluación de la legislación, quienes, según él, deben concebirlas como inmejorables pues están hechas por los dioses (634e).

Para terminar de caracterizar la postura platónica en torno a la formación de la identidad de los individuos cabe detenerse en tres diálogos. Por un lado, volvemos al *Alcibíades* en el que Platón defiende que para decidir lo mejor para los individuos no debe hacerse otra cosa que no sea conocer a los individuos. Siguiendo la máxima del templo de Apolo en Delfos –*Conócete a ti mismo*–, señala que “parece, en efecto, imposible que, no conociendo a Alcibíades, se conozca que las cosas de Alcibíades son las propias de él” (...). Ni sería tampoco posible que conociésemos lo que nos conviene a nosotros si no nos conocemos a nosotros mismos” (134a-135b). Esto lo hace extensivo no sólo al propio individuo sino también a lo demás y a lo público. Es decir, si no nos conocemos a nosotros mismos no es posible conocer a los otros, y si no conocemos a los otros no podemos conocer a la ciudad ni saber, por tanto, lo que es propio de ella y no podría dedicarse a la política.

Vinculada a esta advertencia, cabe encontrar en el libro V de *Las Leyes* aquella que previene de un mal innato a todos los hombres, consistente en un excesivo amor a uno mismo. Para Platón, al amarse en exceso no se vislumbra adecuadamente lo justo, lo bueno y lo bello, sino que se anteponen los intereses propios a la verdad: “Pero si se quiere llegar a ser un gran hombre, no hay que amarse a sí mismo ni amar los propios bienes: es lo justo lo que hay que amar, tanto si la acción suya es justa como si es la de otro” (731e). También resulta interesante la recomendación que realiza a continuación de buscar siempre a alguien mejor que uno mismo, a pesar de que reconocer ello puede implicar vergüenza, así como la necesidad de afrontar con buen ánimo los aspectos positivos tanto como negativos, manteniendo una actitud comedida en la expresión de alegrías y penas, pero también de esperanza.

Por último, resulta pertinente recoger aquí la reflexión platónica incluida en el avance de su teoría de las ideas planteada en el *Fedón* (103a-104c), donde abre la posibilidad a que una misma cosa pueda tener diferentes propiedades aunque no sea por sí misma la propiedad que posee. Es decir, una cosa puede participar de varias ideas para configurar su ser. Esto lo ejemplifica con el número 3 y otros números del cual dice que puede ser denominado por su propio nombre pero también mediante su condición de número impar sin que de ninguna de las dos maneras faltemos a la verdad, aunque la denominación de impar no describa exactamente todas las características que posee el número tres. Continúa destacando otro

aspecto relevante pues afirma que nunca podrá ser 3 y par, pues si es par deja de ser 3, esto es, que las ideas no pueden albergar ideas contrarias en sí. Señala además que el que dos cosas participen de ideas contradictorias no implica que sean contrarias las cosas en sí y proporciona el ejemplo de que aunque par e impar sean contrarios, el número 2 y el 3 no lo son aunque posean cada uno una de las propiedades anteriores. Sin embargo, aun no siendo el tres contrario en sí mismo a lo par, nunca podrá ser par por su participación de lo par. Este planteamiento platónico parece sentar las bases de una identidad con múltiples dimensiones, al ser posible caracterizar al individuo no sólo de una manera sino de varias. Además, es coherente con la doble lealtad —a la que nos referimos en el apartado anterior— que los ciudadanos griegos debían, por un lado, a la propia ciudad, y por otro, a Grecia<sup>122</sup>.

---

<sup>122</sup> Doble lealtad que podría ser triple si tenemos en cuenta la distribución que el propio Platón proponía de su ciudad perfecta donde dentro de ella podían encontrarse también doce tribus bien delimitadas con algunas características distintivas como el dios protector.

## **2. La identidad cultural en Aristóteles**

Las referencias a la formación de la identidad cultural no ocupan en el pensamiento aristotélico un lugar tan relevante como lo hacían en los escritos platónicos. Sin embargo, algunos conceptos centrales de su pensamiento como las virtudes, su concepción de la ciudad como organización social natural o su crítica a la utopía cívica propuesta por su maestro, nos ofrecen algunos planteamientos de gran interés que delinear la postura de Aristóteles en torno a la cuestión objeto de nuestro análisis.

### **2.1. Notas sobre algunas virtudes**

Si bien es cierto que en ninguno de los listados que elabora en sus tratados de ética introduce el concepto del patriotismo como virtud, pueden encontrarse elementos transversales en otras virtudes relacionados con la formación de la identidad cultural de los individuos que resultan relevantes.

Por un lado, la virtud de la magnificencia se define como aquella de quien realiza un gasto importante sobre un asunto honroso tal como la alabanza a los dioses, algún gasto público (1122b, 20-25), o incluso la recepción o despedida de un extranjero que visita la ciudad y genera un bien público. Ahora bien, por su condición de virtud debe ser contextualizada y realizada en su justa medida, encontrando a su vez el vicio en sus dos extremos. Ello se traduce, por ejemplo, en que un pobre no puede realizar tamaño gasto debido a que no posee los medios para hacerlo, y si así lo hiciera no sería magnífico sino insensato, perdiendo así la categoría de virtud. De esto se derivan varias consecuencias: primera, Aristóteles considera virtuoso realizar un esfuerzo importante, un gasto o un sacrificio individual en beneficio del bien público: “el espléndido no gasta para sí mismo, sino en interés público” (1123a, 1-5); segunda, este sacrificio no se realiza de manera irracional sino que requiere del ejercicio de la prudencia que modera la práctica de todas las virtudes, de tal forma que la magnificencia es buena siempre que se realice en su justa medida.

En segundo lugar, interesa comentar aquí las virtudes de la amabilidad y la benevolencia y, especialmente, cabe contemplarlas en su relación con la amistad. Aunque Aristóteles entendía que el hombre era un ser social, afirmaba también que sus relaciones sociales no pueden ser infinitas (1097b, 10-15). Así, una de las principales diferencias que encuentra entre las dos primeras virtudes y la tercera radica en los destinatarios de su ejercicio, pues mientras que el hombre virtuoso debe ser amable y benevolente con el resto de individuos sin establecer diferencias entre íntimos o desconocidos, la amistad no es posible con muchos sino únicamente con unos pocos, aquellos con los que establezco unos vínculos estrechos y exclusivos y que denomino *amigos*, pues no es posible que muchos le agraden a uno ni compartir con todos la suficiente experiencia como para alcanzar con ellos un alto grado de intimidad. Según explica, la amabilidad y la benevolencia se diferencian de la amistad en que si bien implican una buena disposición hacia el otro, ésta tiene un carácter superficial, pues por sí misma no motiva una actuación explícita a favor del otro. Y aunque pudieran ser el comienzo de una relación amistosa, hasta entonces se trata de una amistad inactiva o cívico-política, que puede denominarse también concordia, por establecerse entre ciudadanos que tienen unos objetivos comunes pero que no comparten un vínculo tan estrecho que pueda calificarse de amistad. Además, si bien la unión que establezco con los conciudadanos tiene como causa la utilidad con vistas a la comunidad esta utilidad es justa y diferente a la que se establece entre el señor y el esclavo, donde el segundo es un instrumento del primero utilizado únicamente por su interés individual. Sin embargo, en la amistad política los ciudadanos comparten el mismo fin aun siendo amigos en la utilidad (1242a, 10-20). De esta forma, la amistad propiamente dicha —aquella que podría denominarse ética frente a la amistad política—, marca una diferencia en las relaciones sociales del individuo, en las que como norma general y a pesar de tener la cordialidad como nota dominante en el trato con los otros, no puede mostrar el mismo interés por todos, ni incluso juzgar de la misma manera cuando tenga que elegir entre perjudicar a unos y a otros (1126b, 25-30), sino que debe favorecer a los amigos antes que a los extraños (1165b, 30-35) pues es más censurable la injusticia cometida contra el compañero que contra el conciudadano (1160a, 1-10).

La justificación de esta preferencia por unos y no por otros la encontramos en el amplio desarrollo que el estagirita dedica a esta virtud. Para él, la amistad sólo es



posible en la comunidad pues es ésta la que contribuye a crear un elemento clave: la identidad común. Los padres aman a los hijos al percibirles parte de ellos mismos, y aunque en menor medida, los hijos hacen también esto con los padres. De forma similar, los hermanos se quieren entre sí al compartir la identidad con los mismos padres que resulta en identidad entre ellos “de ahí, las expresiones «la misma sangre», «las mismas raíces», y otras semejantes. Son, en cierto modo, lo mismo, si bien en individuos separados” (1161, 30-35). Es también motivo de la amistad la educación compartida recibida entre hermanos, pues han compartido una vida común desde el nacimiento y se asemejan en el carácter. Si Platón concedía poca importancia a la familia frente al Estado, Aristóteles, aunque la concibe parte de éste, no deja de verla como una primera comunidad y reconoce su carácter natural y fundamental (Marín Ibáñez, 1989, p. 209), llegando incluso a afirmar que los hombres tienden más a vivir en pareja que a ser ciudadanos. Y parece encontrar en el elemento identitario, en lo que es común entre individuos, la motivación para el mantenimiento de relaciones humanas. Así, concibe que los hijos comunes posibilitan una mayor unión en las parejas –“lo que es común une” (1162a, 25-30)– como lo demuestra el hecho, según el estagirita, de que quienes no tienen hijos son más proclives a la ruptura conyugal.

Relacionado con este aspecto se encuentra otro que tenía cierta relevancia en el pensamiento platónico y que también es recogido por Aristóteles. En efecto, el respeto por los padres se incluye en el comportamiento virtuoso hasta tal punto que en la *Ética a Nicómaco* no considera condenable su exceso cuando en él no haya maldad, justificando tal exceso en que dicho respeto debe considerarse naturalmente apetecible. No es de extrañar, por tanto, que asemeje en este sentido la amistad entre padres e hijos con la de dioses y hombres, pues en ambas nunca es posible que los primeros reciban todo lo que merecen debido a su superioridad. El único recurso que les queda a los segundos para equilibrar la relación es el honor hacia dioses y progenitores. La imposibilidad de repudiar a los padres se debe a una deuda constante e insalvable, mientras que la cesión del asiento o el ponerse de pie para saludarlos son signos del respeto por los padres y ancianos de la comunidad. De nuevo, el parentesco o la misma pertenencia a una tribu o ciudad son para Aristóteles motivos para proporcionar un trato diferente a los otros (1165a, 20-35).

En sus textos sobre ética el peripatético analiza una cuestión relevante relacionada con la amistad y el amor propio. Según explica, la forma en que nos relacionamos con los demás depende de la manera en que lo hacemos con nosotros mismos, pues estar dispuesto para el amigo implica estar dispuesto para sí, en la medida en que el amigo no es sino otro yo<sup>123</sup>: “Las relaciones amistosas con el prójimo y aquellas por las que se definen las amistades parecen originarse de las de los hombres con relación a sí mismos” (1166a, 1-5). Entre las condiciones para una disposición amistosa se encuentran, por un lado, que el hombre esté de acuerdo consigo mismo y busque el bien. Esta búsqueda debe realizarse desde uno mismo, sin desear ser otro, sino siendo lo que ya es. Por otro lado, y si se cumple esta condición, el hombre disfrutará pasando tiempo consigo mismo, recordando el pasado que le es grato y anticipando un futuro prometedor. El hombre bueno tiene amistad consigo mismo de forma similar a como puede tenerla con otro en verdadera amistad. Así pues, es su amigo por su propio bien y no por ningún bien externo “[y] desear, principalmente, la existencia, el convivir, el compartir la alegría y el dolor y ser, por tanto, una sola alma, y no poder vivir el uno sin el otro, sino desear morir juntos, tal es la situación del individuo, y él es así su propio compañero” (1240b, 5-15).

Por el contrario, quienes son completamente malos no disfrutan de estas características, tampoco los frívolos o incontinentes que no tienen acuerdo entre lo que quieren o eligen cosas placenteras pero dañinas, ni los cobardes que no son capaces de hacer lo que se debe. Para Aristóteles, los malos tratan de “escapar de sí mismos” (1166b, 15-20) pues no son capaces de soportar lo que hay dentro de ellos y recurren a los otros para olvidarlo. Su alma se encuentra desgarrada por dos impulsos donde el placer y el arrepentimiento atormentan al individuo que no encuentra nada amable dentro de sí. La falta de unidad interna en el malo descubre en sí mismo a su propio enemigo. Es múltiple y cambia cada día. El bueno “no se reprocha a sí mismo, como el incontinente, ni el hombre de hoy hace reproches al de ayer, como el arrepentido, ni el hombre del pasado al de mañana, como el

---

<sup>123</sup> El hecho de considerar al otro como *otro yo* le llevará a decir más adelante que el conocimiento de los otros implica un conocimiento de uno mismo, aspecto muy deseable para Aristóteles (1244b, 25-30). Sin embargo, los otros no son imprescindibles para conocer nuestro propio yo, pues el acto de conocer ya implica un autoconocimiento y de ahí que deseemos vivir siempre al desear conocer y desear ser conocidos.

mentiroso” (1240b, 20-25). Es más, la tendencia del hombre bueno es, por tanto, ser amigo de sí mismo escuchando la llamada de su interior que busca la unidad. Una llamada de la que no puede escapar, pues la compara Aristóteles con los lazos familiares que, a pesar de no querer mantenerlos, es imposible romper.

Como consecuencia de esto trata de encontrar la justa medida en la que el individuo debe amarse a sí mismo y se plantea la cuestión de si debe amarse más que a los demás (1168a, 30-1169b, 1). Así pues, aunque habitualmente se identifica al bueno como aquel que actúa siempre a favor de los otros y se critica al malo como el que únicamente se ocupa de sí mismo, calificando tal comportamiento de egoísta y vergonzoso, afirma Aristóteles que “se debe querer más que a nadie al mejor amigo, y que el mejor amigo es el que desea el bien de aquel a quien quiere por causa de este, aunque nadie llegue a saberlo. Pero estos atributos pertenecen principalmente al hombre con relación a sí mismo” (1168b, 5-10). Y más claramente: “cada uno es el mejor amigo de sí mismo, y debemos amarnos, sobre todo, a nosotros mismos” (1168b, 10-15). Ahora bien, es justo reprochar a quienes por amor a sí mismos se empeñan en acumular riquezas y otros bienes más de lo conveniente, o buscan satisfacer sus pasiones y deseos, siendo comprensible la denominación negativa del amor a uno mismo debido a la frecuencia con que esto ocurre. Por el contrario, aquel que busca los mejores bienes para sí, que no son estos sino los relacionados con la virtud, no sería criticado a pesar de que se ama más a sí mismo, y potencia la mejor parte de sí que es la racional. Y como esta parte es lo que el hombre *es* mayormente, ello es amor a sí mismo. El otro es censurable porque atiende a las pasiones. El primero amará lo noble y si todos amaran lo noble y se comportaran en consecuencia se satisfarían las necesidades comunes y “cada individuo poseería los mayores bienes” (1169a, 1-10). Así, debe amarse a sí mismo el hombre bueno pues se ayuda a sí mismo y a los demás, mientras que el malo, si se ama a sí mismo producirá los efectos contrarios.

Unido a esto, advierte del riesgo de concebir la virtud propia como la única, especialmente en la gobernanza de la ciudad, y aunque percibe que el amor al régimen es una de las cualidades que todo gobernante debe poseer junto a la competencia en la materia, no debe prescindir tampoco de la justicia y la virtud de la templanza:

“Y los que piensan que la suya es la única virtud tienden al exceso, sin darse cuenta de que, así como una nariz puede que esté desviada de la línea más perfecta hacia lo aguileño o lo chato y que no obstante todavía sea bonita y atractiva para la vista, pero, en cambio, si acentúa su tendencia hacia la exageración, primero echará a perder la proporción de la parte en cuestión, y al final tanto que ni siquiera dejará que parezca nariz debido al exceso y a la falta de lo que le es contrario –y de igual forma ocurre en las demás partes–, así también sucede con los regímenes en general” (1309b).

No obstante, esta virtud no parece ser ejercida por el propio Aristóteles quien realiza una exaltación de la sociedad griega mediante una burda crítica a los pueblos de su entorno. Así, en el séptimo libro de la política, al tratar de describir el régimen ideal afirma que son los ciudadanos griegos quienes reúnen las mejores cualidades que posibilitan la mejor ciudad, en comparación con otros pueblos. De los europeos procedentes de países fríos explica que poseen la valentía pero no la capacidad reflexiva ni la técnica, y ello les concede libertad pero les exime de la capacidad de gobierno político y de dominar a otros. En el otro extremo se encuentran los pueblos asiáticos quienes siendo reflexivos y técnicos se muestran cobardes y por ello viven sometidos. Las características de los griegos los erigen como la mejor forma de organización política, que es tal, que si encontrara un sistema adecuado dominaría al resto. Ahora bien, admite también la existencia de diversidad entre las ciudades griegas y no todos poseen la conjunción de cualidades mencionada.

Aristóteles no poseía el espíritu revolucionario de Platón y quizá por ello la forma de sus escritos no contenía el elemento de crítica social tan característico de su maestro. Aunque en alguna ocasión reprocha a los griegos que pensaran que poseían el mejor sistema de gobierno pero que su educación, instituciones y leyes no se dirigieran al mejor fin ni a la virtud, sino a lo útil, su escasa crítica y su miedo a la revolución como medio de reforma social debido a los riesgos que ello suponía para las estructuras tradicionales, entre otras cosas, le han reportado el calificativo de conservador (García Gual y Pérez Jiménez, 1986). En su estudio de la Constitución de Hipódamo de Mileto realizado en la *Política* se muestra cauto ante las innovaciones propuestas a las leyes, pues si bien es recomendable no anclarse en las costumbres de los hombres primitivos que califica de simples y bárbaras, tampoco se debe promover una sencilla modificación de la ley pues ello motivará la

desobediencia. Para él, la fuerza de la ley es la costumbre y el tiempo, mientras que, como indica en su *Metafísica*, la memoria y los conocimientos previos son requisitos imprescindibles del aprendizaje (980b y 992b).

## **2.2. La ciudad como organización social natural**

Aristóteles era contrario a la creencia sostenida por sofistas y cínicos de que la organización social es producto de la convención. El estatus que otorgaba a la ciudad tenía que ver con la misma naturaleza humana del individuo, ya que encontraba en ella la necesidad de convivir con sus congéneres. Para él, la comunidad existe por la necesidad natural de los individuos de reunirse, empezando por el hombre y la mujer que se unen para generar descendencia (1252a). Y la posesión de la palabra que distingue al ser humano de los animales nos muestra su naturaleza social así como que únicamente los dioses y las bestias no encuentran en la ciudad su hábitat natural.

Además, esta necesidad no tenía un objetivo meramente egoísta, es decir, la convivencia social no poseía como único fin satisfacer las necesidades individuales fruto de las limitaciones humanas y de su incapacidad de autosuficiencia, sino que en la propia naturaleza del hombre está inscrita, según el estagirita, la búsqueda del bien común. Para Aristóteles, la prosperidad de la ciudad implica la felicidad de los ciudadanos. En este sentido es comunidad aquella que busca la virtud para sus miembros, a diferencia de las alianzas militares entre pueblos que tienen como objetivos evitar el daño mutuo, el intercambio comercial, etc. (1280b). El espacio de convivencia común y el intercambio son necesarios pero no suficientes para la ciudad, sino que se requiere también de la vida en común, perfecta y autosuficiente que conduce a la felicidad.

Así pues, la ciudad griega es para él el paradigma de la comunidad perfecta, una forma superior a las “rudas formaciones políticas de las tribus bárbaras” (García Gual y Pérez Jiménez, 1986, p. 12).

Tal era el aprecio de Aristóteles por la ciudad que, de forma similar a Platón, la llegaba a situar por encima del individuo y de la familia. Afirmaba que era anterior a

él, y que puesto que su naturaleza es social y tiende a ella no es capaz de sobrevivir sin ella, pues en ningún otro lugar encuentra los medios para vivir y las relaciones con los otros que le proporcionan su fin último: la felicidad. Asimismo, con respecto a la familia la define como parte de la comunidad política, y aunque le reconoce cierta relevancia afirmando incluso que “El hombre no es solamente un animal social, sino también familiar, (...) hecho para la asociación con aquellos que son naturalmente sus parientes” (1242a, 20-30), así como intereses particulares, por encima de éstos se sitúan los de la comunidad política pues ésta vela por la pervivencia de la otra (1160a, 10-30). El vínculo del entorno social con la naturaleza humana le llevaba a afirmar que toda forma de vida ajena a la ciudad será contraria a la propia naturaleza humana. Ante tales planteamientos no es de extrañar que prime el conjunto sobre el individuo. En algunos casos esta preferencia no deja de ser razonable como en la elección del bien común como el criterio para decidir sobre la rectitud de los regímenes políticos, frente a quienes atienden al interés de un individuo (1279a), o incluso en la consideración de la democracia como una desviación del recto régimen de la república por interesarse únicamente por el bien de los pobres y no por el de todos. En otros casos, propone medidas tan radicales como las que observamos en su maestro como la consideración del suicidio como un acto injusto no contra uno mismo sino contra la ciudad, para lo cual proponía un castigo de la ciudad y la privación de derechos civiles (1138a, 10-15). Más dramáticas aún son sus medidas con los hijos lisiados para quienes propone establecer una ley que prohíba su cuidado y conmine al abandono incluso de los que nazcan cuando hay exceso, o provoque el aborto como medio de control de la procreación<sup>124</sup>, con la única cortapisa de hacerlo “antes de que surjan los sentidos y la vida (...); pues la licitud y la no licitud estará determinada por los sentidos y la vida” (1335b).

Si bien en algunos momentos parece apreciar la importancia singular del individuo frente al grupo, identificando la felicidad de los ciudadanos como el objetivo de la ciudad, cuando sitúa ambos elementos en una misma escala de preferencias se decanta por el interés del grupo: “Pues aunque sea el mismo el bien del individuo y el de la ciudad, es evidente que es mucho más grande y más perfecto alcanzar y salvaguardar el de la ciudad; porque procurar el bien de una persona es

---

<sup>124</sup> Recordemos que Platón proponía la creación de colonias cuando hubiera exceso de población.

algo deseable, pero es más hermoso y divino conseguirlo para un pueblo y para ciudades” (1094b, 5-10).

Es esperable, por tanto, el papel político que Aristóteles concede a la educación. La *paideia* griega encontraba su sentido en la medida en que hacía al hombre un ser político y comunitario (Vergara, 2003), mientras que para el estagirita constituía uno de los principales garantes de la continuidad de los regímenes. Así afirma que “nula será la utilidad de las leyes más provechosas y refrendadas por todos los miembros del régimen si no son estos habituados y formados en el régimen, si las leyes son democráticas, democráticamente, y si oligárquicas, oligárquicamente” (1310a). Es decir, plantea una educación acorde al tipo de gobierno que posea la ciudad y que se configure con el objetivo de posibilitar la permanencia del sistema político vigente, por ejemplo, en una oligarquía los hijos de los ricos no pueden, dedicarse a satisfacer sus placeres, mientras que en las democracias, aunque éstas se caracterizan por la libertad, los jóvenes no pueden llevar este principio al extremo y perder su sentido, pues ello llevará al fin del sistema.

También es consecuente con este uso político de la educación su preferencia por una formación común dirigida hacia todos los ciudadanos por igual, puesto que todos los miembros de la ciudad tienden hacia el mismo fin. Las familias deberían perder, según Aristóteles, el protagonismo en la educación de los hijos en beneficio del Estado, convirtiéndola de esta forma en un asunto público y nunca privado. La primacía del grupo sobre el individuo es traída explícitamente por Aristóteles para justificar esta función de la educación al afirmar que el motivo de tal sistema educativo reside en que “ninguno de los ciudadanos se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada uno es una parte de ella” (1337a), por lo que cuidar a cada individuo implica atender a la ciudad.

Esta concepción utilitarista de la educación contrasta con otros planteamientos aristotélicos como la educación musical que no tenía ninguna otra utilidad más allá del ocio o el disfrute en sí misma. Sin embargo, el de Estagira estaba plenamente convencido de la función política de la educación y advertía de que “no debe pensarse que es esclavitud el vivir al servicio del régimen, sino salvación” (1310a). En este sentido, resulta muy significativa la comparación que hace entre la educación y un sonajero cuando explica que: “resulta un buen invento el sonajero

de Arquitas, que se da a los niños pequeños para que los manejen y no destrocen las cosas de la casa, ya que no se puede tener a un niño quieto. El sonajero es muy apropiado para los bebés, y la educación es un sonajero para los muchachos mayores" (1341a).

### **2.3. La pluralidad de la ciudad: una crítica al planteamiento unitarista de la *República***

Por último, pueden encontrarse algunos elementos interesantes en torno a la cuestión objeto de estudio en la crítica que Aristóteles realiza a la *República* de Platón. Esta crítica surge con motivo de la investigación sobre el mejor modelo político y más concretamente al plantearse la pregunta de qué debe ser común entre los miembros de una misma ciudad. La propuesta platónica se sitúa para el estagirita en un grado extremo al tratar de suprimir toda propiedad privada y en la que no sólo propiedades sino también personas son percibidas como elementos a compartir sin vínculo prioritario con ninguno de los individuos. Así pues, las críticas que realiza al texto de su maestro son varias.

Por un lado, considera excesivo y contraproducente la búsqueda del mayor grado posible de unidad que se pretende alcanzar con la puesta en común de todos los bienes. Objeta Aristóteles que la ciudad requiere por naturaleza cierta pluralidad, pues no es otra cosa sino el resultado de la convivencia de varias unidades representadas en los individuos que la conforman. Para mostrar esto utiliza una metáfora muy clara de lo que considera la destrucción misma de la ciudad: “al unificarse más y más, quedará la familia en lugar de la ciudad, y el hombre en lugar de la familia” (1261a). La pluralidad que caracteriza la sociedad es fruto de las diferencias específicas de los ciudadanos y es un error ignorar este hecho pues “[u]na ciudad no se compone de iguales” (1261a). Ahora bien, es necesaria cierta igualdad en la reciprocidad, como se señaló en los textos sobre ética para el mantenimiento de la amistad, así como una igualdad en la participación en las tareas de gobierno, debido a la igual naturaleza de los ciudadanos.

Esta valoración de la diversidad y del fruto que puede obtenerse de la mezcla se aprecia también en su propuesta de que el gobierno no sea ostentado únicamente



por un individuo a pesar de su superioridad sobre el resto, pues la suma del resto de valores individuales superará a la de un único hombre y dificultará que éste se corrompa. Además, al unir ciudadanos mediocres con los excelentes el resultado será mejor pues “mezclados con los mejores, benefician a las ciudades, como el alimento impuro, mezclado con el puro, hace el conjunto más beneficioso que una pequeña cantidad sin mezcla. Pero cada cual por separado es imperfecto en cuanto a juzgar” (1281b)<sup>125</sup>.

Un segundo argumento en contra de esta idea unitaria la encuentra Aristóteles en la comparación entre el individuo y la ciudad. Al concebir al individuo como el elemento más unitario en comparación con la familia y la ciudad así como menos autosuficiente, asocia unidad a dependencia, por lo que propone huir de la primera. Es decir, para Aristóteles la pluralidad propia de la ciudad posibilita un mayor grado de autarquía y por ello es deseable.

Por otro lado, otro grupo de argumentos se dirigen a cuestionar los medios para alcanzar la unidad. Critica el de Estagira que concebir que las cosas son de todos no excluye los enfrentamientos y además obtiene un cuidado menor que aquello que es concebido como propio en exclusiva, lo que implica que el descuido y desinterés se extienda a toda la ciudad por el hecho de que no hay nada propio. En otras palabras, según Aristóteles, el hecho de no poseer un vínculo más intenso con algo o alguien impide desarrollar un cuidado especial por ello así como el placer de poseer algo en propiedad derivado del amor a uno mismo que no es malo de por sí si no se da en exceso (1263b).

Puesto que la amistad es clave en la unidad de la ciudad y la amistad implica el establecimiento de lazos afectivos con algunos individuos de manera preferente, la amistad no sería posible en la propuesta platónica que aspira a suprimir los vínculos particulares en beneficio del vínculo con el grupo en general. Sin embargo, para Aristóteles un subgrupo de referencia, que identifica con la familia, será necesario para posibilitar relaciones de cuidado mutuo en una comunidad. Para él, esto no será incompatible con la pertenencia al grupo más amplio sino que tiene un carácter inevitable debido a algunos aspectos prácticos como el hecho de que los naturales parecidos físicos entre familiares provocarán preferencias que anulen la intención

---

<sup>125</sup> A pesar de ello, más adelante entiende que cuando la diferencia de virtud es muy grande los excelentes serán quienes deban gobernar.

de ocultar la propiedad. Asimismo, el establecimiento de relaciones de amistad posibilitará la compartición de bienes cuando haya necesidad de ello, y sin propiedad privada no es posible atender a los otros con lo propio cuando lo requieran. Por ello, esta organización posibilita además la práctica de la virtud de la generosidad, que consiste en dar los bienes propios.

Otro problema generado por esta organización reside en que la pretendida unidad implica sacrificar otros aspectos relevantes de la vida virtuosa como el respeto a los progenitores puesto que al desconocer quienes son los parientes, serán comunes las afrentas contra ellos e inexistentes las posibilidades de expiar tales delitos, lo que Aristóteles considera de mayor gravedad que las cometidas contra otras personas.

En suma, la crítica aristotélica no pretende suprimir el uso común de los bienes o la propiedad pública sino más bien limitar el exceso utópico de su maestro. Admite que la ciudad debe ser unitaria pero con condiciones y no absolutamente, e identifica la educación como el instrumento para hacer que la multiplicidad sea unidad, pero no a través del comunismo sino mediante las costumbres, la filosofía y las leyes, pues según Aristóteles los conflictos existentes en las ciudades contemporáneas no son causa de “la falta de comunismo, sino por maldad” de sus ciudadanos (1263b).

### **3. La identidad cultural en Agustín de Hipona**

El contexto de diversidad cultural en el que vivió Agustín no resulta tampoco ajeno a su pensamiento en torno a la identidad cultural, de la misma forma que el eje central de su filosofía, Dios. En efecto, este autor propone un concepto de apego por una comunidad que se diferencia del clásico sentimiento patriótico griego, pues no promueve prioritariamente la pertenencia a una patria terrena, ni a la Tagaste africana donde nació, ni al grandioso Imperio Romano del que formaba parte su ciudad, ni a la Cartago donde estudió, ni a la Milán donde fue bautizado y ejerció de maestro de retórica, y ni siquiera a la Hipona en la que fue ordenado sacerdote y más tarde consagrado como obispo. La patria que amaba y cuyo amor trataba de promover como objetivo último, no era otra que la ciudad de Dios. Asimismo, este singular sentimiento de pertenencia se encuentra modulado por el concepto de soberbia también central en el pensamiento agustiniano, el cual realizará una aportación muy relevante a esta cuestión.

#### **3.1. El patriotismo celestial**

En un hombre en el que confluían tantas y tan variadas tradiciones culturales y de pensamiento, quizá podría esperarse la desvinculación de alguna comunidad concreta o el desprecio por aquellos que defendían un apego especial por una cultura, ciudad o país determinado. Sin embargo, Agustín no consideraba algo negativo este sentimiento de pertenencia y lealtad hacia la patria terrena y, aunque no escribió amplias disertaciones sobre la cuestión, pueden encontrarse en sus obras varias referencias que nos muestran su postura en este sentido.

Sentía admiración y así la expresaba por algunos personajes que realizaban grandes sacrificios por el bien de su patria y trataban de protegerla de las amenazas. Tal es el caso del general romano Régulo de quien cuenta Agustín que a pesar de sufrir la esclavitud por los cartagineses, no intentó quitarse la vida –como sí hiciera Catón tras ser derrotado por César– ni rompió su juramento de volver voluntariamente a Cartago tras visitar Roma si no se llegaba a un acuerdo para el intercambio de prisioneros entre las dos ciudades. Ello no era otra cosa, para este

filósofo, sino la muestra del amor a su patria a cuyos conciudadanos proveía del ejemplo de un ánimo invencible a pesar de los sufrimientos indecibles a los que fue sometido “por atender la felicidad de su patria” (*CD I*, 24). Asimismo, encuentra este sentimiento en Escipión Nasica cuando disuadió a Roma de la creación de un teatro griego pues ello contribuiría a contaminar las “varoniles costumbres de su patria” mediante los “deleites, sensualidades y regalos de Grecia” (*CD I*, 31).

Por otro lado, el interés por la cultura de su contexto es evidenciado en el vasto conocimiento de la producción filosófica y literaria de la época que el obispo de Hipona refleja en sus escritos (Cfr. *CD VI*), mientras que algunos textos como las *Confesiones* nos muestran su preocupación por el conocimiento de uno mismo a través de Dios quien “le dice al hombre quien es” (*CF X*, 3.3).

Otros aspectos relacionados como el linaje o el parentesco no carecen tampoco de importancia para Agustín, pues encuentra en el cuidado de los suyos la primera responsabilidad del hombre, por ser a ellos a quienes, debido a la mayor cercanía física, más fácilmente puede atender (*CD XIX*, 14) y lo sitúa como un deber similar a cuestiones tan básicas como dar de comer al hambriento, ropa al desnudo y cobijo a quien no tiene hogar (*CF XIII*, 18.22). Además, ya apuntamos la intención de Dios de hacer provenir a toda la humanidad del mismo hombre, como un medio de señalar la igualdad de todos los seres humanos, pero junto a ello, en opinión de Agustín, Dios también pretendía recordar al hombre que pertenece con sus congéneres a una misma familia. En este sentido, el valor concedido al parentesco se observa en su justificación de que los primeros hombres no tuvieran otra opción más que casarse con sus hermanas para la multiplicación de la humanidad, pero lo condena más tarde por la conveniencia de que los individuos al contraer matrimonio con alguien que no es de su familia pudieran establecer nuevos lazos de parentesco que fortaleciera las sociedades (*CD XV*, 16). A esto cabe añadirse la relevancia que concede al linaje en la exégesis de la continuidad de la ciudad de Dios en el Antiguo Testamento, como lo ejemplifica la familia de Abrahán, donde sólo los hijos de Isaac serían considerados como sus descendientes y el pueblo de Dios, pues en ellos estaría representada la promesa del Padre, mientras que los hijos

que tuvo con la esclava egipcia primero, y con Cetura tras la muerte de su esposa Sara, no formarían parte del Reino (*CD XVI*, 34)<sup>126</sup>.

Y unido a ello, no puede pasarse por alto la crítica que realiza al exotismo que se maravilla ante lo desconocido, por el mero hecho de ser desconocido sin apreciar lo cotidiano a pesar del valor que esto pueda también contener:

“Todas estas maravillas, si las oyéramos o leyéramos de alguna piedra de la India, sin lograr comprobarlo con nuestra experiencia, seguramente lo tendríamos como un embuste o nos causaría una enorme admiración. Sin embargo, a lo que todos los días se desarrolla ante nuestros propios ojos no le damos la menor importancia, no por ser menos digno de admiración, sino por su misma frecuencia. Tan es así, que algunas rarezas de la India, región tan remota de la nuestra, las hemos dejado ya de admirar una vez que nos las han podido poner al alcance de nuestra admiración” (*CD XXI*, 4).

Por ello, no es de extrañar que conciba a la patria como una madre (*DLA I*, 15), defina la dedicación y el tener hijos por ella como una virtud (*CD XIX*, 1), y la sitúe junto al cuerpo, la libertad, los familiares o el dinero, como algunos bienes temporales que la ley temporal debe proteger. Ahora bien, considerarlo como un bien temporal no es irrelevante sino que requiere situar su valor en su justa medida, es decir, es apreciable por el hecho de ser un bien, pero debe regirse por la razón sin situarlo por encima de él mismo convirtiéndose en “esclavo de aquello mismo de que debería ser dueño y señor” (*DLA I*, 15). Además, “no se adhiere a ellas por amor, ni las considera como parte de su alma, lo que se verifica también mediante el amor, a fin de que, cuando comienzan a faltarle o desvanecerse, no le cause pena su pérdida ni manche su corrupción, sino que está muy por encima de ellas y dispuesto a poseerlas y administrarlas, cuando fuere necesario, y más dispuesto a perderlas y a no tenerlas” (o. c.). En estas palabras puede observarse una aparente contradicción con lo dicho anteriormente pues si bien hemos recogido cómo alababa el *amor* a la patria, en esta ocasión lo cuestiona. Sin embargo, la contradicción no es tal si se entiende que de la misma forma que concibe dos leyes, una temporal y otra divina, también es posible encontrar en Agustín dos tipos de amor según se amen seres

---

<sup>126</sup> En varios sermones de Agustín encontrados en 2007, en concreto en el *Erfurt 4*, el obispo de Hipona insiste en esta cuestión y reconoce que si bien la misericordia debe extenderse a todos los individuos, debe ser especialmente notable con los católicos (Cfr. Eguiarte, 2012, p. 33).

temporales o divinos, y dos patrias, la terrenal y la divina. La primera constituye un bien temporal cuya atención debida ya hemos descrito, pero por encima de ella se encuentra una patria celestial que adquiere en este autor una entidad propia y prioritaria, que debe tomar los ejemplos heroicos de aquélla como inspiradores para el *patriotismo celestial* (CD V, 18).

Si bien la diversidad del contexto que rodeaba a Agustín no le llevó a establecer vínculos relevantes con ninguna comunidad cultural concreta, parece claro que la abundancia de corrientes religiosas le motivaron a pensar con detenimiento la identidad de su comunidad religiosa por los retos intelectuales que su defensa y confrontación con otras posiciones le suponían (Antuñano, 2012). Quizá por este motivo la idea de patria celestial reunía algunos requisitos que le ayudaban a proporcionar seguridad a los cristianos que la conformaban.

Así pues, la ciudad de Dios tal y como la define el pensador africano representa una patria para el hombre, es la “patria feliz” (CF VII, 20.26), “nuestra celestial patria simple y casta” (CF X, 35.56), en la que somos compatriotas de quienes a ella pertenecen (CF IX, 13.37) y donde debemos prestar obediencia a Dios como rey (CD XIV, 13). No obstante, se diferencia en varios aspectos de las patrias terrenales. Por un lado, se encuentra abierta para que todos los hombres puedan pertenecer a ella y así debe invitarse a todos los pueblos a ser sus ciudadanos (Cfr. CD II, 20-23; CD X, 29). Por otro lado, por su condición de celestial no puede localizarse por el momento en un sitio geográfico fijo, pues es peregrina en la tierra, exiliada como pueblo en patria ajena en espera de la vida eterna (CD XIX, 17). Además, ya desde sus primeros momentos el pueblo elegido se fue desplazando por diversos lugares como nos muestra la historia de Abraham, quien viajó desde su Caldea natal en Asiria hacia la ciudad de Jarán en Mesopotamia y más tarde en Canaán, Egipto (CD XVI, 15). Y aunque la tierra prometida a Abrahán se hizo primeramente realidad tras la liberación de Moisés de los egipcios y bajo el gobierno de los jueces, según Agustín, la plenitud de la promesa no llegó sino con la venida de Cristo donde el reino de Dios se extendió a toda la humanidad (CD XVI, 43). Es decir, se trata de una doble promesa, una terrena, correspondiente a la tierra física donde viviría su pueblo, y otra espiritual y más excelente para Agustín, por la cual todos los pueblos podrán ser partícipes de la ciudad de Dios (CD XVII, 2). Pero incluso cuando en alguna ocasión se refiere a las dos ciudades celestial y terrenal

bajo el nombre de Jerusalén, no se refiere al lugar concreto sino figurado (Cfr. *CD XVII, 3*; *CF IX, 13.37*) ya que la ciudad de Dios se encuentra “difundida por toda la redondez de la tierra (...) en todos los pueblos” (*CD XX, 11*).

Esta desvinculación de un lugar concreto, junto a la igualdad de todos los hombres que defendía Agustín y que analizamos en el capítulo sobre la diversidad cultural, puede llevarnos a pensar que la patria celestial de Agustín representa un planteamiento cosmopolita. En efecto, la común pertenencia a la raza humana es destacada ampliamente por este autor para quien el hecho de que Dios creara a todos los hombres de un solo individuo supone una intención clara de señalar el vínculo y unidad con el resto de seres humanos, con quienes compartiríamos necesariamente lazos de parentesco que se sumaban a los establecidos por compartir una misma naturaleza (*CD XII, 21*), y e incluso “para hacerle más patente a los hombres cuánto le agrada la unidad, incluso en la pluralidad” (*CD XII, 22*). Sin embargo, las diferencias que mantiene con el cosmopolitismo son varias (Marías, 1975). Primero, a diferencia de aquél no se opone al patriotismo en la tierra sino que lo concibe como un complemento del patriotismo celestial, que se sitúa por encima de él y lo rige pero que no lo anula. Segundo, no basa la pertenencia a la ciudad de Dios únicamente en el hecho de ser humanos sino que es necesario cumplir algunos requisitos, los cuales, aunque están abiertos a todos y son accesibles por el libre albedrío, deben cumplirse para adquirir la membresía. Tercero, no niega como sí hace el cosmopolitismo la posibilidad de establecer lazos más fuertes con algunos hombres sin que ello suponga despreciar a los otros. Y cuarto, no sólo permite vínculos preferentes con algunos individuos sino que promueve una relación especialmente íntima con el *Rey*, es decir, con Dios.

### **3.2. El problema de la soberbia**

Entre los principales obstáculos que Agustín identifica para acceder a Dios, y por consiguiente, para alcanzar la vida buena y la felicidad, se encuentra la soberbia. Según nos dice, cuando el hombre cree estar por encima de Dios o confunde sus prioridades relegando a Aquél por otros bienes inferiores comete el mayor mal del que es capaz. En consecuencia, esta preocupación ocupa un lugar recurrente en las

obras agustinianas y, puesto que se encuentra directamente relacionada con el sentimiento de pertenencia a una comunidad, es preciso un análisis detenido para nuestro estudio de la identidad cultural en el obispo de Hipona.

Uno de los pasajes bíblicos más frecuentemente utilizado por este autor, especialmente en sus *Confesiones*, es aquel del libro de Santiago “Dios resiste a los soberbios, y da gracia a los humildes” (4.6). En efecto, para Agustín las Escrituras transmiten la gravedad de la soberbia en momentos cruciales como la rebelión del ángel caído o el mismo pecado de Adán, por lo que cabe considerarla como el origen y el principio de todo pecado (*CD* XII, 6; *CD* XIV, 13). El abandono de Dios por parte del demonio, quien sedujo a los hombres con la promesa *seréis como dioses* invitándoles a elevarse por encima de sí mismos y a ponerse en el lugar de Dios, le llevan a considerar la soberbia como el elemento fundador de la ciudad terrenal y aspecto característico que la diferencia de la ciudad de Dios. Asimismo, el relato de la torre de Babel no es sino la confirmación del carácter soberbio de la ciudad terrena, pues la construcción de la torre se erigió sobre los cimientos del endiosamiento humano, y el castigo divino representa la condena de Dios a tales pretensiones, pues:

“llegarán a ser iguales a los ángeles prevaricadores en los tormentos, por amar su propio poder más bien que el de Dios omnipotente. A éstos, puestos a la izquierda, por no haber buscado a Dios por el camino de la humildad, que el mismo Jesucristo Señor Nuestro les enseñó, y por haber vivido sin misericordia y llenos de soberbia, se les dirá: *Id al fuego eterno, que ha sido preparado para el diablo y sus ángeles*” (*DLA* III, 9).

Su amplia formación en el arte de la retórica y su enseñanza posterior, de la que él mismo nos cuenta que le llevaron a descuidar la verdad en beneficio de la búsqueda de la fama, la alabanza ajena y el prestigio social (Cfr. *CF* VII, 18.24), fueron motivo de amplias reflexiones tras su conversión y objeto de duras críticas que se encuentran en el centro de su cuestionamiento de la soberbia. Como decíamos, el hombre soberbio es para Agustín aquel que se estima tanto a sí mismo y a otros bienes inferiores que desprecia su bien máximo y fuente de felicidad: Dios. Al creerse capaz de conocerlo todo es incapaz de reconocer sus limitaciones y la existencia de un ser superior, que se sitúa por encima de todo lo creado incluyendo al hombre, quien es su criatura temporal y falible, que ha recibido todo lo bueno de



Él y en quien sólo puede encontrar descanso. Por ello, lo considera más grave que otros pecados al resultar más dañino incluso que el mal que provoca, pues la soberbia produce una ceguera que busca excusar su falta y evita reconocer su culpabilidad atribuyendo la responsabilidad al otro, impidiendo así la posibilidad del perdón, de la enmienda y de la misericordia de Dios (*DLA* III, 10). Junto a ello, si las consecuencias negativas de las propias acciones no son atribuibles a uno mismo, los méritos del soberbio no cabe achacárselas a los dones recibidos por Dios, sino al propio individuo que debe ser alabado por los otros hombres por sí mismo (*CF* X, 36.59).

En consecuencia, esta autoelevación que prescinde de Dios no tardará en prescindir de los otros, y por ello frecuentemente son concebidos como medios al servicio de la propia gloria (*CD* XIX, 12). En este sentido, critica Agustín que algunos pueblos pretendan la grandeza de su imperio a pesar del derramamiento de sangre de aquellos extranjeros cuyas ciudades son conquistadas. Ejemplo de ello es el rey asirio Nino quien fue uno de los primeros reyes que iniciaron guerras con el objetivo de someter a sus vecinos y forjar un vasto imperio mediante la fuerza que perduró largo tiempo, más incluso que el propio Imperio romano. Según Agustín, “mover guerra a sus vecinos, pasar después a invadir a otros, afligir y sujetar los pueblos sin tener para ello causa justa, solo por ambición de dominar, ¿cómo debe llamarse sino un grande latrocinio?” (*CD* IV, 6). Para este autor, el deseo de gloria y alabanza del individuo cuando es adquirido mediante la dominación irracional de otros hombres no debe considerarse un elemento de distinción con respecto a los animales sino una causa de desgracia y miseria personal (*DLA* I, 8)<sup>127</sup>, y un comportamiento que “excede al de las bestias en crueldades y torpezas” (*CD* V, 19).

Junto a ello, cuestiona el mismo deseo de gloria y dominio de tierras y contrapone dos modelos de hombre, familia o ciudad. Por un lado, uno “contristado con temores, consumido de melancolía, abrasado de codicia, nunca seguro, siempre inquieto, batallando con perpetuas contiendas y enemistades, que con estas miserias va acrecentando sobremanera su patrimonio” (*CD* IV, 3). Y por

---

<sup>127</sup> La postura crítica con respecto al ilegítimo dominio de los otros la refleja también Agustín al narrar la conversación entre un corsario y Alejandro Magno en la que el emperador acusaba de someter el mar a sus piraterías, mientras que el otro respondía que tal era la práctica que el gobernante utilizaba para regir su imperio, a pesar de que esto estaba socialmente mejor considerado (*CD* IV, 4).

otro lado, aquel “contento con su corto caudal, acomodado a sus facultades, muy querido de sus deudos, vecinos confidentes y amigos, gozando de una paz dulce, piadoso en la religión, de corazón benigno, de cuerpo sano, ordenado en la vida, honesto en las costumbres y seguro en conciencia” (o. c.). Para Agustín, frente a la vanidad del primero es preferible este último caracterizado por los buenos hábitos y los recursos limitados pues ello proporciona la verdadera felicidad, especialmente teniendo en cuenta la temporalidad de la vida humana (*CD IV*, 5).

Argumenta incluso contra quienes piensan que los dioses apoyan la forja de los imperios aduciendo la sucesión de unas naciones a otras en el dominio de sus vecinos, a pesar de que las primeras continuaban adorando a sus deidades. De esta forma, mantener aquella hipótesis implicaría admitir o bien que los dioses murieron con los imperios vencidos o bien que son traidores que les abandonaron para aliarse con sus enemigos, o incluso que las divinidades fueron vencidas por los humanos ejércitos. Asimismo, y más concretamente dice Agustín, que entre los dioses romanos no podría encontrarse ninguno que apoyara la ambición imperialista pues la gran proliferación de divinidades provocaba que cada una se ocupara de un aspecto tan específico que resultaba ridículo referirse a ello y no había ninguno que atendiera varias tareas al mismo tiempo (*CD IV*, 8).

Ahora bien, aunque no de forma tan explícita como hacía Aristóteles, Agustín deja abierta la existencia de una causa justa o racional en las conquistas de otros pueblos, como se deja entrever en la referencia previa al rey asirio Nino. Aunque considera que la gloria no debe justificar el dominio de los otros (*CD IV*, 15), admite que es lícito ampliar las fronteras de la patria en caso de necesidad, cuando ello no se acomete por querer conseguir “gloria y alabanza humana, sino la necesidad de defender su vida y su libertad”, “padres y patria”, pues estos medios son, según dice, honestos (*CD III*, 10), y cuando sea posible vivir en paz con los vecinos la expansión no debe ser motivo suficiente para la guerra. Además, la búsqueda del honor y la gloria de uno mismo o de la propia patria aunque debe ser considerado como un vicio si se busca en sí misma, no carece de un elemento virtuoso para el de Tagaste y afirma que Dios, a pesar de no ser adorado por los romanos, contribuyó al crecimiento y grandeza de su imperio como hizo también con otros pueblos orientales en tiempos pasados (*CD V*, 13). Para él, esto se debe a dos razones. Por un lado, la aspiración a la gloria posibilita la remisión de otros

vicios al concentrar al hombre en una empresa que no puede ser llevada a cabo cuando se atienden a otros deleites. Por otro, su práctica en los romanos ponía en ejercicio virtudes tan importantes como la primacía del bien común sobre los intereses individuales, la resistencia a la avaricia, la dedicación al gobierno, el respeto a las leyes o la continencia. Por ello, afirma que Dios les concedió bienes que, sin ser eternos por no creer en el verdadero Dios, fueron terrenales como la honra y el respeto de muchas naciones. Y a pesar de que este don no es comparable al de aquellos que son maltratados por buscar la gloria de Dios, encuentra en este comportamiento de los romanos que propició la formación de su imperio y que llegó a requerir grandes hazañas y heroicos sacrificios por su patria que abarcaban su propia vida o la de sus hijos, valiosos ejemplos del amor a la patria que los miembros de la ciudad de Dios deben tener por su patria celestial (*CD V*, 18).

No obstante, la aspiración a la gloria se encuentra en Agustín claramente sometida al deseo de Dios (*CD V*, 14), pues a pesar del admirado imperio concedido a los romanos, éstos no podrían alcanzar la verdadera virtud sin la verdadera piedad (*CD V*, 19). Es decir, la única gloria realmente virtuosa es aquella que se busca por la patria celestial, y por ello, no debe obtenerse como fin sino como resultado de la búsqueda de Dios. Esta necesaria limitación requiere no ocultar los méritos, pues ellos pueden servir para inspirar a otros en la glorificación de Dios, pero en ningún caso debe encontrar la motivación de las propias acciones en la pretensión de alabanza de los otros. Si fuera así, se colocaría la virtud al servicio del deleite personal y se evitaría reconocer la deuda mantenida con Dios por el beneficio de sus bienes (*CD V*, 20).

En consecuencia, propone Agustín dos virtudes que ejercerían de dique de contención a una vanidosa pretensión de gloria: la humildad y la obediencia. La primera es opuesta al vicio de la soberbia y representa la actitud modélica que el hombre debe tener ante Dios (*CD XVI*, 4). Podría decirse que es la nota predominante o el estilo literario de las *Confesiones*, donde el autor reconoce sus pecados y se postra ante Dios, mostrando la debilidad del hombre frente a la grandeza de Aquél. Tal es su estima por esta virtud, que llega incluso a recomendar como remedio contra la soberbia la comisión de un pecado posterior que ayude a reconocer su perversa disposición previa, de forma similar a como concebía las herejías como un antídoto contra la vanidad de la Iglesia (*CD XVIII*, 51), pues tan

peligrosa es la soberbia que puede incluso hacer que el individuo se vanaglorie de su propia humildad (*CF X*, 38.63)<sup>128</sup>. Es la característica de la ciudad celestial que se opone al amor que los ciudadanos terrenales profesan por sí mismos y que encuentra el máximo ejemplo y perfecto maestro de humildad en Jesucristo (*CF X*, 43.69), pues "fué [sic.] necesario, en efecto, que el alma viera humillado en el mundo al que por su soberbia había abandonado interiormente, para que se determinara a imitar su humildad y de este modo tornar a la sublimidad invisible, al mismo Dios, a quien antes había interiormente abandonado debido a la soberbia" (*DLA III*, 10).

Íntimamente relacionada con la humildad se encuentra para Agustín la virtud de la obediencia, que confirma a aquélla al reconocer la autoridad del otro en las propias acciones, pues el que se piensa superior a todo lo demás no es capaz de obedecer a nadie excepto a él mismo. Si la soberbia y la falta de humildad caracterizó a los primeros hombres, ello se materializó en la desobediencia al mandato divino que no fue un acto involuntario ni una desobediencia insignificante, pues la facilidad del cumplimiento del precepto debido a la multitud de árboles y a la facilidad de recordarlo delatan el comportamiento como un acto de soberbia, una pretensión de sobreponerse a la voluntad de Dios. En consecuencia, y en contraposición a la soberbia, define la obediencia como "la madre y tutora de todas las virtudes" (*CD XIV*, 12), y cabe referirla tanto a Dios, como soberano de la patria celestial, pero también a quienes legítimamente la ostenten en la patria terrena que, como vimos, no es despreciable para Agustín. Así pues, la caridad debe promover un ambiente de servicio mutuo tanto en el hogar como en la ciudad (Cfr. *CD XIX*, 14), donde existe se respeta el mando y se obedece a los superiores (*CD XIV*, 28), quienes gobiernan sin el afán de dominar o la vanidad de ser superior a los otros sino por servir a quienes son mandados y actuar en su beneficio, con el objetivo de alcanzar el bien común por encima del interés meramente privado "que hace un solo corazón de muchos, esto es, la perfecta y concorde obediencia de caridad" (*CD XV*, 4).

---

<sup>128</sup> "No es nada raro que el hombre se glorie de su desdén por la vanagloria, sin darse cuenta de que en realidad no la desprecia, pues se gloria de despreciarla" (*CF X*, 38.63).

## **4. La identidad cultural en John Stuart Mill**

Entre los temas centrales del pensamiento milliano sin duda alguna ocupa un lugar privilegiado la búsqueda del bien común. Para el filósofo inglés, el progreso social únicamente es posible cuando los individuos se perciben a sí mismos como un grupo y se disponen a trabajar tanto individual como colectivamente por el bien de la comunidad, relegando a un segundo plano sus intereses particulares. La educación y la propuesta gubernamental de Mill, basada en la participación ciudadana, son los pilares sobre los que es posible construir un sentimiento de pertenencia al grupo imprescindible para que un país avance hacia mayores cotas de civilización. Veamos con detenimiento cada uno de estos elementos.

### **4. 1. La búsqueda del bien común como fundamento del progreso social**

Aunque Mill fue un ferviente defensor de la libertad individual y condenaba el sometimiento que la mayoría podía ejercer sobre los individuos en los sistemas democráticos, ello no era incompatible con un aprecio muy relevante en su pensamiento por el bien común. Entendía que uno de los pasos que toda sociedad debía dar para avanzar en su progreso social consistía en abandonar las relaciones de independencia entre individuos y la mera preocupación por sus propios intereses. La atomización social constituía además para este autor la principal amenaza para los ideales de justicia y libertad que solo pueden ser posibles mediante la asociación y la cooperación entre ciudadanos iguales (*PPE* p. 653). E incluso un sistema de gobierno perfecto no sería posible si los individuos no se ocupan de los intereses generales y se limitan a atender sus asuntos personales (*RG* p. 32). Hasta tal punto consideraba esto positivo que justificaba incluso el gobierno despótico o bien su contacto con otras naciones ya civilizadas a fin de revertir tal situación de inferioridad (*RG* p. 39).

No obstante, la mejor muestra de la importancia que el bienestar general tiene para Mill se observa en que la única cortapisa que prescribe a su apreciada libertad individual sea el agravio a los otros (*OL*). Es decir, la consideración del individuo

no es infinita sino que encuentra sus límites en la consideración de los demás, pero no únicamente como individuos lo que podría llevarnos a mantener la postura individualista, sino que también debe considerarse su bienestar como sociedad. Cuando el filósofo londinense defendía los derechos de las mujeres, los trabajadores, las prostitutas, los negros o los esclavos, no solo basaba su alegato en la condición humana de los individuos, sino también en la condición grupal que les identificaba y les situaba en una situación de inferioridad que era precisamente lo que le motivaba a concederles una mayor protección que a otros colectivos. Además, el daño provocado no lo medía únicamente desde un punto de vista individual, es decir, como un ataque a la dignidad de la persona concreta, sino que lo calificaba como un ataque contra toda la raza humana. Si no fuera así, Mill estaría conforme con un pueblo de individuos aislados o en pequeños grupos, pero como hemos apuntado, precisamente este concepto de sociedad es cuestionado por el filósofo inglés ya que entiende que el desarrollo del individuo va ligado al desarrollo de los pueblos. No es sino con los otros como el individuo se educa. Y esto cobra más relevancia en Mill quien fue educado en un contexto social muy reducido al ser su propio padre quien se encargó de su formación, pero incluso en tales circunstancias concebía que la educación no deja de ser una tarea colectiva, pues en ningún caso puede prescindir de herramientas como los libros escritos por otros o la narración de experiencias de otras personas<sup>129</sup>.

Así mismo, la máxima de su filosofía moral, recogida en *Utilitarianism*, consiste como ya se ha dicho en identificar el criterio moral no en lo que posibilita la felicidad de un único individuo sino en la de la mayor parte posible de ellos. Frente al *hedonismo egoísta* defiende un *hedonismo universalista* que aspira a suscitar el interés por los otros así como las virtudes morales que, a diferencia de otros aspectos como la fama, el dinero o el poder, son siempre promotores del bien común, mientras que éstos si bien pueden ser fuente de placer y felicidad, únicamente tendrán valor moral cuando se aspire a ellos como una fuente de bienestar general y no meramente individual (UT pp. 98-100). En este sentido, la preocupación por los otros es tal en Mill que lo considera como uno de los aspectos que dan sentido a la

---

<sup>129</sup> El carácter colectivo de la educación se aprecia también en Mill cuando utiliza como argumento para defender el derecho al voto de la mujer no sólo la aportación a toda la sociedad mediante su participación en los asuntos públicos, sino a sus propios esposos, pues partía de la base de que una mujer bien formada contribuiría muy positivamente a su marido mientras que lo contrario sería una mala influencia para él (Cfr. WEF).

vida humana como lo demuestra el hecho de que quien únicamente se preocupa por los bienes externos pierde interés por la existencia a medida que envejece, mientras que aquellos que poseen una actitud solidaria y buscan el bien de los otros, mantienen la ilusión por vivir hasta el fin de sus días.

Ahora bien, el aprecio por el grupo no lleva a Mill a situarlo por encima del individuo como, por ejemplo, sí hacía Platón, pues entiende que los intereses individuales son indispensables para su felicidad individual y aunque concibe el sacrificio por los demás como algo elogiable no puede ser considerado bueno en sí en la medida en que no aspira directamente a la propia felicidad, a pesar de que sea bueno como medio si facilita la felicidad a los otros. Por todo ello, resulta demasiado simplista considerar, como hacía Parekh (2005), que este autor propone un modo de vida individualista cuando confiere un valor tal a los intereses de los otros. El encaje milleano de tan clásica disyuntiva es objeto de los dos próximos apartados.

## 4.2. Educación y participación ciudadana

“Los pueblos no pueden pasar de un grado de cultura a otro superior sino por un concurso de influencias, siendo la principal de todas las del Gobierno a que se encuentran sometidos”<sup>130</sup> (RG p. 38). Esta afirmación milleana puede contrastar con las reticencias del autor a que el Estado determine los contenidos educativos de las que hablamos en el apartado *La diversidad moral en John Stuart Mill*. Ciertamente, el filósofo inglés mantiene que aspectos como las creencias religiosas deben ser terreno exclusivo de los individuos donde no puede entrar ningún gobierno, pero de la misma forma que propone proteger el valor de la libertad en el funcionamiento de un Estado moderno, encuentra necesario desarrollar una serie de capacidades en todos los ciudadanos.

La búsqueda del bien común y no sólo el interés personal es una de las preocupaciones más patentes del pensamiento milleano y el medio educativo por excelencia para alcanzar este fin consiste en la participación de los individuos en los

---

<sup>130</sup> “A community can only be developed out of one of these states into a higher, by a concurrence of influences, among the principal of which is the government to which they are subject”.

asuntos públicos. A través del voto periódico y de la participación activa en tareas de gobierno local o general no sólo se consigue un gobierno representativo que respeta y fomenta la libertad de las minorías y posibilita el mejor sistema político al dar acceso al poder a quienes están más capacitados intelectualmente (RG p. 54), sino que constituye un instrumento educativo de gran valor que es capaz de romper la rutina del individuo pasivo ensimismado en un egoísmo por el que únicamente se ocupa de satisfacer sus propias necesidades sin mirar ligeramente a los otros. Para Mill, sociedades como la Grecia clásica son ejemplos de ello cuando su avance social no fue posible sino por la participación de sus ciudadanos en labores sociales y políticas. De esta forma, el individuo duplica el objetivo de su mirada y deja de estar centrado únicamente en sus asuntos individuales y familiares para incluir también intereses más amplios que son compartidos por un rango mayor de ciudadanos. Pasa a formar parte de una comunidad de la que se siente parte, cuyos intereses colectivos son también los suyos, hasta tal punto que encuentra en sí mismo de una forma natural y aparentemente instintiva el germen de la preocupación por los demás, de la misma forma en que atienden a sus propios asuntos y “en igual medida que a las necesidades físicas de la existencia”<sup>131</sup> (UT p. 90). Consecuentemente, el otro deja de ser un rival con el que se compete por la supervivencia para convertirse en un conciudadano a quien percibe más cercano, pues poseen un objetivo común del que ambos son corresponsables y que únicamente puede ser alcanzado si trabajan cooperativamente (RG p. 67-68)<sup>132</sup>. Por el contrario, la negación de la participación política a un individuo provocará su descontento y desvinculación de los asuntos públicos, haciéndole mero espectador de las leyes y observador de los otros que gestionan sus intereses (RG p. 160). En este sentido, encuentra en la obra de Tocqueville (Vid. 2010) sobre la democracia americana la demostración de que la participación política no sólo contribuye al desarrollo de la inteligencia de los ciudadanos sino que promueve en gran medida

---

<sup>131</sup> “like any of the physical conditions of our existence”.

<sup>132</sup> La importancia colectiva que la participación política posee en Mill se observa muy claramente en una peculiar medida propuesta por este autor quien defendía que el voto fuera público, pues únicamente de esa manera se garantiza que bajo el anonimato el individuo no vote pensando en sus intereses personales sino en el bien común. De esta forma, concibe la votación como una responsabilidad social y moral pues: “En toda elección política (...) tiene el votante la obligación moral absoluta de considerar, no su interés privado, sino el público, y votar, según su juicio más meditado, exactamente lo mismo que estaría en el deber de hacerlo si fuera el único votante y la elección dependiese de él solo” –“In any political election (...) the voter is under an absolute moral obligation to consider the interest of the public, not his private advantage, and give his vote to the best of his judgment, exactly as he would be bound to do if he were the sole voter, and the election depended upon him alone”– (RG p. 194).



su sentido del patriotismo, lo que lleva a Mill a definir la escuela de la vida política (RG p. 158-159), como un elemento de formación individual, promoción de la cohesión social y generación del sentimiento de pertenencia a una comunidad<sup>133</sup>.

Sin embargo, no sólo la capacidad educativa de la participación ciudadana contribuye a despertar el interés de los individuos por el bien común, sino que la acción formativa directa es percibida por Mill como irrenunciable:

“de forma que en todos los individuos el impulso directo de mejorar el bien general se convierta en uno de los motivos habituales de la acción y que los sentimientos que se conecten con este impulso ocupen un lugar importante y destacado en la experiencia sintiente de todo ser humano”<sup>134</sup> (UT p. 67).

Según explica, el aprecio por este ideal debe ser fomentado desde la infancia de forma similar a como se enseñó la religión en épocas pasadas, esto es, comprendiendo al individuo de manera integral y atendiendo a sus pensamientos, sentimientos y comportamientos (UT p. 90-93). Y unido a ello, es pertinente la formación de algunas cualidades del carácter necesarias para hacer posible la participación ciudadana en el gobierno representativo. Ya señalamos la importancia que concedía este autor a la actitud activa tanto para el desarrollo individual como social, y los beneficios que el gobierno representativo proporciona en este sentido al promover la iniciativa de los ciudadanos. Pero para Mill se trata de un círculo que se retroalimenta, ya que el gobierno representativo hace más activos a los individuos a la vez que sin dicha actividad ciudadana tal sistema de gobierno no podría existir. Consecuentemente, la formación de un carácter activo se convierte en un requisito para la búsqueda de los intereses comunes. Por el contrario, la pasividad es concebida por Mill como una falta de ambición por mejorar o de trabajar por el bien del propio país (RG p. 63). El individuo pasivo no es capaz de implicarse en los procedimientos que ponen en funcionamiento la mejor forma de gobierno, el

---

<sup>133</sup> Similares argumentos son utilizados para el caso concreto de la mujer cuando defiende Mill su participación en los asuntos públicos. Así pues, afirma que a través de la participación social las mujeres conocerán el sentido moral de la responsabilidad social, comprenderán las razones de la prioridad de los asuntos públicos sobre los personales y “recibirán ese estímulo de sus facultades, esa influencia liberalizadora y expansiva de sus sentimientos y simpatías que rara vez deja de producirse a quienes se les otorga” –“will receive that stimulus to their faculties, and that widening and liberalizing influence over their feelings and sympathies, which the suffrage seldom fails to produce on those who are admitted to it” – (WEF p. 68).

<sup>134</sup> “a direct impulse to promote the general good may be in every individual one of the habitual motives of action, and the sentiments connected therewith may fill a large and prominent place in every human being’s sentient existence”.

representativo, y al requerir éste la participación de todos los ciudadanos, en función de sus posibilidades, no podrá aplicarse en una sociedad pasiva ya que en ella sólo serán defendidos los intereses de unos pocos, lo cual, no tiene otro nombre que el de dictadura, la forma de gobierno propia de los pueblos indolentes (RG p. 69-72).

Con todo, esta pasividad no debe confundirse con la obediencia, aspecto que también resulta necesario educar. El gobierno de todos no es posible en una sociedad que no posea un desarrollado sentido de la obediencia a una autoridad común que rijan los asuntos comunes y que ordene las funciones públicas. La importancia de esto en Mill es tal que incluso a pesar de poseer otras cualidades necesarias para el funcionamiento de este sistema político como el carácter enérgico, entiende que si no hay obediencia los individuos se rebelarían ante todo aquello que consideraran una limitación a sus deseos particulares bajo la bandera de la independencia (RG p. 73-74).

Hay un tercer factor cuya promoción educativa era defendida por Mill y aunque ya lo hemos adelantado como una de las consecuencias de la participación ciudadana, merece una atención especial por lo que lo abordamos a continuación.

### **4.3. El sentimiento de pertenencia**

Stuart Mill fue coherente con su concepción de la participación ciudadana y estuvo presente de formas diversas en la vida pública, tanto a través de sus habituales escritos en la prensa –a lo que en varias ocasiones concede gran importancia como agente de difusión y discusión de formas de pensamiento, así como de crítica de la cultura dominante–, como mediante su dedicación directa al parlamento británico donde ejerció como diputado durante tres años casi al final de su vida. La motivación que le llevó a emplearse en estas tareas no fue sólo el valor educativo que les concedía, o su necesidad para el progreso de la civilización, sino que se aprecia en el filósofo inglés una razón que va más allá de la mera utilidad: el amor a su país.

Concebía el patriotismo como una de las consecuencias de la libertad de los pueblos, pues aquellos gobernados por un régimen despótico no pueden ser patriotas al no tener oportunidades de hacer nada más por el propio país que la obediencia forzosa al déspota. Al mismo tiempo es una defensa contra la invasión y la esclavitud, pues contribuye a combatir el sometimiento despótico, como nos mostraron Grecia y Roma, y genera una estima hacia las instituciones nacionales que posibilita su defensa en caso de amenaza (RG p. 50-51). Por ello, es conveniente que el gobierno se preocupe de potenciar la adquisición de este sentimiento en los ciudadanos, se erija como “agente de educación nacional”<sup>135</sup> (RG p. 37) y promueva “una vida nacional”<sup>136</sup> (RG p. 43) como paso necesario en el proceso civilizatorio:

“Todo hombre que experimente por el Gobierno de su país la dosis de interés que debe sentir un ser libre tiene ciertas convicciones relativas a los asuntos nacionales, que son para él como la sangre de sus venas, convicciones hasta tal punto íntimas que no puede aceptar sobre ellas compromiso alguno ni diferir en aquello a que atañen al juicio de ninguna otra persona”<sup>137</sup> (RG p. 226).

Ahora bien, este sentimiento se encuentra matizado en el pensamiento milleano por dos factores. El primero de ellos se observa en su propio sentido patriótico pues aunque admiraba a Inglaterra, a su historia y a la grandeza que había llegado a alcanzar gracias a la acción colectiva de sus ciudadanos, y se preocupaba por su futuro y la decadencia que la amenazaba (Cfr. OL p. 146), ello no impedía la crítica a aquellos aspectos que consideraba negativos de su nación lo que le llevo a convertirse en un incisivo crítico social. Sus críticas recorrían un gran espectro de la cultura británica, desde el ámbito político –con su cuestionamiento de la dictadura de las mayorías y el sistema electoral vigente (OL y RG)–, el económico y social –como sus críticas a los obreros ingleses en comparación con los trabajadores de otros países continentales, tanto en relación a aspectos laborales como morales<sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> “agency of national education”.

<sup>136</sup> “national life”.

<sup>137</sup> “Whoever feels the amount of interest in the government of his country which befits a freeman, has some convictions on national affairs which are like his life-blood; which the strength of his belief in their truth, together with the importance he attaches to them, forbid him to make a subject of compromise, or postpone to the judgment of any person”.

<sup>138</sup> Concretamente Mill acusa a los ingleses, por un lado, de que a pesar de su buena especialización en su rama del saber, son más lentos en la comprensión de los trabajos, no sirven para hacer negocios o para adaptarse a nuevos entornos ajenos al propio; por otro, de una conducta moral

(Cfr. *PPE*), o su oposición a determinados convencionalismos como la situación de inferioridad de la mujer (Cfr. *WES* y *SM*)—, el educativo —sobre la despreocupación por la calidad de la enseñanza y de sistemas efectivos de evaluación y de formación del profesorado en comparación con otros países como Prusia (Cfr. *RE* y *EE*)—, el religioso (Cfr. *NA*)—, etc.

Probablemente, una personalidad que rechazaba la adulación y la vanidad, algo notable en lo que respecta a su propia obra, y que buscaba en los otros aspectos positivos de los que aprender (Berlin, 1997), condicionó en gran medida la visión de su país de la que no se vanagloriaba excesivamente en sus escritos, ni de la que eximía una perspectiva crítica. Además, conociendo el sentido que la crítica y la discusión pública tenían para Mill en relación al descubrimiento de la verdad y del perfeccionamiento social, no cabe encontrar en los cuestionamientos de la sociedad de su tiempo otra cosa que la intención de contribuir a la mejora de aquello que amaba y percibía como propio.

El segundo factor que matiza el concepto patriótico milleano tiene que ver con la determinación de la comunidad de referencia. Si bien para Mill es fundamental el vínculo con la propia nación lo que implica la participación en sus instituciones y la preocupación por el bien común, admite que es posible y deseable desarrollar dos niveles más de lealtad sin que ello suponga una incompatibilidad con aquél. De esta forma afirma que “[g]eneralmente el hombre que ama a sus semejantes, a su país o a la humanidad es más feliz que el que carece de estos amores”<sup>139</sup> (*RG* p. 122). El primer nivel es similar al patriotismo celestial que proponía Agustín de Hipona y alude a un sentimiento de unión con toda la humanidad. Si bien este sentimiento de pertenencia tiene lugar primeramente en el propio Estado, la concepción finalista del progreso hace extender a Mill sus consecuencias al conjunto de seres humanos de todas las naciones. En efecto, afirma que puesto que el progreso suprime las diferencias entre individuos, éstos se percibirán cada vez más cerca unos de otros e irán adquiriendo paulatinamente un sentimiento de unidad con los demás hombres que les hará percibirse en mayor medida parte de la raza humana. Un sentimiento que considera crucial no solo para el funcionamiento del Estado y para su

---

desordenada y viciosa, que merece menos confianza que cualquier otro obrero de otros países (*PPE* pp. 117-118).

<sup>139</sup> “On the average, a person who cares for other people, for his country, or for mankind, is a happier man than one who does not”.

desarrollo civilizatorio sino también para el ético, porque al postular una filosofía moral que niega la existencia de un sentido moral innato, requiere un elemento de unión que garantice la persistencia del utilitarismo concebido como búsqueda de la mayor felicidad (*UT* pp. 90-93).

Llega incluso a decir que la diferenciación entre el compatriota y el ser humano debe ser rechazada en beneficio de una igualdad concebida como un objetivo “de los más dignos que puede proponerse el esfuerzo humano”<sup>140</sup> (*RG* p. 290). Sin embargo, parece ser más bien un deseo sobre el lejano futuro ideal que culmina el proceso de perfección de la civilización que una aspiración real, pues reconoce que la constitución moderna de los Estados dificulta otro tipo de organización y que la preocupación de los individuos no puede centrarse constantemente en el bien de la humanidad, sino que en su cotidianeidad sólo pueden preocuparse por su interés y el de un reducido número de personas que pueden verse influidas por sus acciones, siendo excepcionalmente algunas personas quienes tienen el poder de actuar en beneficio de una gran comunidad (*UT*).

Junto al nacional y al global, el vínculo con la comunidad local constituye el otro nivel de lealtad al que Mill presta detenida atención en su pensamiento. Esto se aprecia en varios aspectos como la gran autonomía que concede a las administraciones locales frente a las nacionales en la gestión de sus intereses. En efecto, concibe a las pequeñas comunidades responsables de sus propios asuntos y no es casual que utilice para determinar la legitimidad de la intervención estatal un criterio muy similar al que establecía con los individuos, a saber, que los asuntos gestionados localmente no afecten al bienestar general de la nación ni causen perjuicios a otras comunidades, o que dentro de la propia comunidad local haya grupos que se vean oprimidos por otros más poderosos (*RG* p. 282). Mill encuentra beneficios en la gestión de ambas instituciones, nacional y local, pues mientras el gobierno central suele poseer a funcionarios más cualificados y con mayor conocimiento global de los asuntos y experiencias previas de todo el país o incluso del extranjero, sus asuntos reciben mayor publicidad y atención de la prensa y son sometidos en mayor medida a la discusión pública, las administraciones locales cuentan con un conocimiento mayor de su situación y un interés igual o mayor en abordar sus asuntos de la mejor manera posible. Por ello, determina que si bien los

---

<sup>140</sup> “one of the worthiest to which human endeavour can be directed”.

principios de organización deben ser buscados en el gobierno de la nación, los aspectos concretos deben solucionarse atendiendo a las autoridades locales. El primero establece normas generales y las segundas las adaptan y desarrollan consecuentemente, para lo cual es necesario el contacto constante entre instituciones constituyendo de esta forma una red de intercambio de información beneficiosa para toda la nación (RG pp. 280-282).

Otra ventaja de las comunidades locales se encuentra, según Stuart Mill, en las mayores oportunidades de participación política que ofrecen a los individuos y, por consiguiente, en el relevante papel que ocupan en su educación política y cultural. Para él, en el contexto nacional el ámbito de intervención es muy limitado y su ejercicio tiene lugar más bien a través del pensamiento que de la acción, mientras que en la comunidad de referencia se requiere de una actividad directa sobre los asuntos comunes más cercanos a su vida cotidiana. Además, la concurrencia de individuos de diversos niveles intelectuales posibilita que las administraciones locales se conviertan en verdaderas escuelas y espacio de discusión donde tendrá lugar un intercambio entre los conocimientos profesionales y locales de unos y los saberes superiores e ilustrados de otros (RG pp. 272-274). No obstante, dicha educación no puede establecer sus límites en las fronteras de su localidad, sino que debe enriquecerse con las aportaciones fruto de los lazos establecidos con la administración central, accediendo así a un mayor rango de experiencias y modos de comportamiento. Para Mill, esta forma de concebir la escuela de ciudadanía no sólo es beneficiosa para los ciudadanos, sino que también lo es para el perfeccionamiento del ejercicio del gobierno, lo que compara con un maestro que no hace todo por sus alumnos pero que tampoco se abstiene de todas sus tareas, sino que les concede protagonismo y complementa su enseñanza con la iniciativa y la acción de aquéllos (RG pp. 284-285). Por ello, a pesar del relevante papel de las comunidades locales, los diferentes pueblos deben percibirse como parte de una nación mayor y sentir el espíritu nacional que aspira al bien común<sup>141</sup> (RG p. 77).

---

<sup>141</sup> Llega a proponer la existencia de un gobierno despótico que promueva esta unión. La lógica para justificar esta medida parece probable que sea similar a la que utilizaba en relación al gobierno de algunas colonias donde la ausencia de libertad permitía anular las salvaguardas que tratan de protegerla. En este caso puede pensarse que puesto que la preocupación por el bien común es un signo de progreso, estaría justificada su promoción incluso despóticamente. No obstante, lo único que parece mostrar más claramente esta lógica es su aceptación de que en este caso concreto el fin justifica los medios.

La importancia de este doble vínculo se encuentra también en el hecho de que hace posible la convivencia y la permanencia de Estados plurinacionales. Así lo muestra Mill en su propuesta federalista donde señala que si bien es posible encontrar elementos de unión en la raza, el idioma o la religión, que contribuyen a desarrollar un sentimiento identitario por el que nos sentimos más cerca de unos individuos con los que compartimos esos rasgos que de otros, la comunidad de intereses políticos constituye un vínculo que puede ser más fuerte que aquéllos y mantener así unidos a varios Estados (Vid. RG pp. 297-310). Para Mill, el respeto a la diversidad es una máxima del federalismo, donde aunque existan algunas normas generales ocupa un lugar muy relevante la atención a la singularidad de los diferentes Estados. De esta forma, la existencia de dos comunidades de referencia, la estatal y la federal, requiere de la creación de organismos independientes que eviten la comisión de abusos entre pueblos u opresión de las minorías, así como la constitución de gobiernos representativos que garanticen la participación de todos.

Además, incluso entiende que el tercer vínculo relativo a la pertenencia a la comunidad global es posible encontrarla en cierta medida en el federalismo en cuanto que posibilita que las uniones igualen a los Estados más débiles con los más fuertes, disminuye los conflictos entre países y reduce la tentación a conquistar nuevos territorios, tanto por la menor tendencia del gobierno central a unir a todos los Estados para una misión que no sea de defensa, como por la desatención de la vanidad nacional de ampliar las fronteras de la confederación.

No obstante, a pesar de lo dicho, se encuentra en relación con este tema una de las consecuencias de la concepción finalista del progreso milliana de la que hablamos en el apartado sobre *La diversidad moral en John Stuart Mill*, así como una nueva contradicción en su pensamiento sobre la diversidad cultural. Si bien concebía el federalismo como el espacio político de convivencia de diferentes comunidades en las que sería posible mantener diferentes niveles de lealtad, y defendía firmemente los derechos de las minorías, admite que en algunos casos considera positivo para una sociedad minoritaria su integración en la mayoritaria:

“Nadie puede dudar de que no sea más ventajoso para un bretón o para un vasco de la Navarra francesa ser arrastrado en la corriente de ideas y de sentimientos de un pueblo altamente civilizado y culto –ser miembro de la nacionalidad francesa, todos los privilegios de un ciudadano francés, participando de las ventajas de la protección

francesa y de la dignidad y prestigio del poder francés—, que vivir adheridos a sus rocas, resto semisalvaje de los tiempos pasados, girando sin cesar en su estrecha órbita intelectual, sin participar ni interesarse en el movimiento general del mundo. La misma consideración es aplicable al galo o al escocés de las montañas como miembro de la nación británica”<sup>142</sup> (RG p. 292).

En efecto, Mill concibe aquí la fusión de algunas culturas como una contribución a la humanidad, como un paso de ese proceso en el que las civilizaciones van alcanzando mayor conocimiento de la verdad, se descartan los pensamientos y los modos de vida equivocados, limándose así las diferencias y haciendo más iguales a todos los ciudadanos y sociedades dando lugar a un pueblo heredero de las cualidades de sus antepasados, que evita los vicios procedentes de los extremos caracteres originarios. Su visión utilitarista de la diversidad cultural aparece aquí de nuevo en escena y se hace aún más evidente en su crítica a los pueblos que por el mero aprecio a la diferencia recuperan costumbres antiguas y lenguas antaño desechadas, o en su consideración positiva de la fusión cultural cuando la cultura absorbida es la menos desarrollada como en el caso de los ingleses con los indios, pero un atentado contra la raza humana si ocurre al contrario, como en la asimilación macedonia de los griegos.

El filósofo londinense comete varios errores en este planteamiento. Yerra al inferir que la sociedad más perfecta será consecuencia de la asimilación de unas culturas por otras, pues aunque es evidente que hay aspectos en algunas culturas que posibilitan el desarrollo humano en mayor medida que otras, también lo es que ninguna cultura ostenta el monopolio de la bondad, ni es preferible a todas las demás en todos sus aspectos. Por ello, resulta condenable la supresión y asimilación que defiende aquí de algunas culturas bajo el argumento de que hay aspectos que son muy valiosos en otra. Es cierto que reconoce que la fusión debe implicar un tratamiento justo de los asimilados o que solo deba darse en algunos casos en los que la cultura menos poderosa no posea una entidad suficiente como para ser independiente, pero ello no justifica el error de Mill. Asimismo, es equivocada y

---

<sup>142</sup> “Nobody can suppose that it is not more beneficial to a Breton, or a Basque of French Navarre, to be brought into the current of the ideas and feelings of a highly civilised and cultivated people—to be a member of the French nationality, admitted on equal terms to all the privileges of French citizenship, sharing the advantages of French protection, and the dignity and prestige of French power— than to sulk on his own rocks, the half-savage relic of past times, revolving in his own little mental orbit, without participation or interest in the general movement of the world. The same remark applies to the Welshman or the Scottish Highlander as members of the British nation”.



peligrosa su propuesta de asimilación como la actitud correcta frente al exotismo, pues la historia muestra que no siempre han sido los pueblos más desarrollados humanamente sino los más poderosos militarmente los que han sometido a sus vecinos, frecuentemente por la fuerza, lo que puede dar una justificación para la conquista basada en el argumento exotista. Y por último, si bien la asimilación voluntariamente asumida es una opción que no se puede negar a nadie, pues encuentra su justificación en el mismo ejercicio de la libertad que la decisión de mantener la cultura propia, la generalización cultural que realiza es tan burda y falta de análisis que no resulta aceptable.

## 5. La identidad cultural en Giambattista Vico

De forma similar al pensamiento de Herder, considerado fundador de la doctrina nacionalista (Berlin, 1992), cabría esperarse que un autor al que se le atribuye una concepción de la cultura en la que su sistema de significados es tan cerrado que resulta incompatible con las otras, postulara una defensa férrea de la identidad cultural de los individuos que pertenecen a una sociedad determinada, y un consecuente fomento del patriotismo a través de la educación, puesto que al renunciar a toda norma que no sea la de la propia comunidad, esta sería la única opción posible. Asimismo, al prescindir de criterios universales, no sería propio de tal filosofía una preocupación más amplia que la mostrada por la comunidad concreta, pues ello implicaría extrapolar los parámetros locales a espacios que le son ajenos y, por tanto, inaccesibles. Sin embargo, Giambattista Vico nos sorprende una vez más y rompe con las expectativas depositadas en él tras la lectura de algunos de sus intérpretes, pues si bien muestra gran interés por la vinculación del individuo con su patria e incluye este aspecto en los contenidos de sus lecciones dirigidas a los jóvenes, traspasa las fronteras de las naciones y encuentra un objetivo más allá de la propia comunidad, que atañe al bien común de toda la humanidad.

### 5.1. Un extranjero en su patria

Esta frase resume el sentimiento de Vico tras su intensa carrera pero poco reconocida en su país (Cfr. *VV* p. 106). Sus obras no tuvieron buena acogida en su ciudad, quizá por lo enrevesado de su discurso y el esfuerzo que requería su comprensión. Su estatus académico no pasó de la modesta y mal pagada cátedra de retórica —que apenas le permitía mantener a su numerosa familia, y que le obligaba a buscar ingresos extra—, cerrándole las puertas de su pretendida cátedra de jurisprudencia, así como de la secretaría de su ciudad. Todo ello es narrado por el propio autor en su autobiografía, en la que sus quejas por el escaso reconocimiento recibido denotan dolor por ver frustradas sus aspiraciones, hasta el punto de concebir la motivación de algunas de sus más importantes obras como respuestas a las críticas recibidas (Cfr. *VV* pp. 188-189).

Esta obra escrita en tercera persona abunda en elogios hacia su persona, tanto propios como ajenos, con exageraciones y errores que alimentan su valía (Cfr. *VV* pp. 112, 146-147, 155, 172-174). Ciertamente, no posee un tono humilde sino más bien vindicativo de su figura y su pensamiento (Busom, 1989, p. 23), y así afirmaba que “Vico nació para la gloria de la patria, y en consecuencia de Italia, porque aquí y no en Marruecos nació y se hizo literato” (*VV* p. 147).

Sin embargo, la amargura que sentía por el escaso reconocimiento otorgado no era producida simplemente por la necesidad económica, ni por el deseo de fama individual, pues el rechazo de sus congéneres no le llevó a abandonar su tierra ni a renunciar a sus raíces —excepto cuando elude citar su formación en la universidad napolitana—, sino que a pesar de las vicisitudes estaba convencido, y así lo recogía en sus escritos y lo transmitía a sus estudiantes, de la importancia de trabajar por la gloria de su país y por el bien común.

En efecto, el amor a la patria está presente habitualmente en los textos viquianos en relación a temas muy diversos. Se muestra crítico con quienes atienden únicamente a sus intereses particulares como hizo Aquiles, quien por su rencor a Agamenón deja que sus compatriotas sean masacrados por Héctor y la gloria de su patria sea pisoteada ante las puertas de Troya (*SN* 786). Asimismo, defendía que las monarquías, el mejor sistema político para él, “cuanto más grandes, son más bellas y magníficas” (*SN* 1024). Según explica, esto se debe a la existencia natural en los hombres de un vínculo con su propia tierra que se evidencia en varios comportamientos como la reticencia a abandonar de forma permanente, excepto por extrema necesidad o avaricia, el lugar donde se ha nacido (*SN* 299-301); o el sentimiento de cercanía más fuerte incluso que la amistad, que surge cuando un individuo escucha el nombre de su país en el extranjero, o se encuentra a un compatriota aunque sea un desconocido o incluso un enemigo en su país (*IO* III pp. 38-41).

Para el filósofo italiano, el origen de este vínculo reside en la creación misma de las naciones que, como ya señalamos, encuentran entre los elementos que las constituyeron como tales el enterramiento de los muertos. Por un lado, al ser los antepasados los que yacían en una tierra concreta, se establecieron lazos con dicho territorio y cobró sentido la expresión «hijos de la tierra». Por otro, para señalar el

lugar de la presencia de los difuntos, se utilizaron diferentes símbolos que recordaban a las familias a las que pertenecían, lo que supuso el origen de los blasones, los escudos familiares (SN 529-531), y las banderas (SN 487), que servían además para delimitar la tierra y establecer las fronteras, diferenciando del resto la propia tierra, que podría ser defendida lícitamente hasta la muerte (SN 982).

En su estudio de las primeras sociedades se detiene en las causas que dieron origen a la creación de las naciones. Es significativo para su concepción patriótica y enfocada al bien común de la educación, que afirme que las ciudades se formaron por la necesidad de cobijo de muchos individuos que, por su menor grado de civilización, acudían a los señores en busca de ayuda. Además, este servicio originario de protección y entrega al necesitado –aunque, como veremos, se convirtió más tarde en despotismo y sometimiento– supuso también para Vico el origen de la fama y la gloria, de la nobleza y el heroísmo (SN 18).

Sin embargo, explica el napolitano que el origen mismo de la palabra patria no tiene un carácter inclusivo e igualitario, sino que surge en la edad heroica de la unión de los padres de familia quienes ante la sublevación de los fámulos frente al sometimiento despótico de los señores, deben unirse entre sí dejando en un segundo plano sus intereses particulares y priorizando el bien común, no de todos sino de los señores (SN 677), quienes eran los únicos que ostentaban la ciudadanía en las primeras sociedades (SN 584). En consecuencia, estas patrias prescribían el deber de ser defendidas y conservadas como el pago de la deuda contraída al garantizar a los señores sus derechos familiares (SN 601).

## **5.2. Una educación para la gloria de la patria**

Sus escritos pedagógicos están impregnados de estas ideas y puede decirse que la gloria de la patria y el bien común son un lugar habitual de las lecciones inaugurales viquianas, donde se encuentran estrechamente relacionados. Para conseguir una imagen más clara de estos aspectos, abordamos ahora el primero y después el segundo. En ambos, Vico conserva algunos de los principios que encontró en el origen de las naciones y de las patrias, pero los adapta a lo que considera acorde con la naturaleza humana, esto es, la igualdad de todo ser humano, lo que implica, entre

otras cosas, que el bien común no sea únicamente el de los señores sino el de todos los individuos. Sí conserva otros principios fundacionales como el agradecimiento por lo recibido o el servicio a los otros.

En este sentido, señala que todo individuo debe estar agradecido a la sociedad por la formación recibida, donde se pone a disposición de los estudiantes a los mejores profesores, pues aunque fueran los padres quienes sufragaron los estudios —como mayoritariamente ocurría en aquella época—, dicho sentimiento no debía ser menos ya que no fue sino en aquella tierra donde se había gestado la fortuna que posibilitó tal formación de los hijos. E incluso siendo autodidacta, como él mismo se consideraba, entendía que se está en deuda con la patria por el talento recibido, pues no ha sido adquirido sino dado.

Este agradecimiento debería convertirse, según Vico, en una motivación que posibilite la devolución social de los beneficios recibidos, adquiriendo de esta forma su formación una utilidad pública. Encuentra buen ejemplo de ello y modelo para los jóvenes, en los ciudadanos romanos quienes tras una larga carrera en diferentes puestos se ponían al servicio de sus compatriotas paseando por la ciudad y atendiendo a quienes les consultaran, devolviendo a la sociedad la sabiduría que de ella había recibido (*IO IV p. 43*). En este contexto, cobra una especial relevancia la consideración de los compatriotas como «hermanos», y puesto que el sentimiento de unión se debilita debido a la gran cantidad de miembros que conforman las naciones, considera conveniente destacar la obligación moral de buscar el bien común y de formar a los jóvenes en un espíritu de servicio que trate de atender a las necesidades de los demás ciudadanos. Asimismo, concibe Vico que este vínculo debe poseer un carácter integral, y abarcar a toda la persona, lo que considera muestra de la piedad hacia Dios, la obediencia a las autoridades, la reverencia a los fundadores de la patria y a los antepasados que la hicieron grande (*IO IV p. 41*).

Junto al agradecimiento, el filósofo italiano entiende que el individuo está ligado a su país por un sentimiento de orgullo que se deriva de elementos admirables del pasado y presente de su patria. En consecuencia, recuerda a sus estudiantes los motivos de orgullo particulares que poseen tales como la religión cristiana, la extensión del Imperio del que forman parte, la heroica condición de sus fundadores en edades anteriores a la humana, el adecuado lugar donde está ubicada, la

condición valerosa de sus miembros, o la benignidad de las leyes que no hace sino propiciar fama, felicidad y virtud.

Por todo ello, es esperable que todos los ciudadanos se esfuercen por glorificar a su patria, y por consiguiente exhorta a la comunidad universitaria: a los profesores a que hagan de sus estudiantes los más sabios de Europa (*MH* p. 201), y a los jóvenes a que estudien disciplinada y profundamente la escritura, la lectura, el debate y el pensamiento desde niños, pues ello posibilitará alcanzar la inmortalidad de la patria y redundará en un mayor beneficio para los otros al disponer de servidores de la sociedad más capacitados (*IO* I y IV). Además, en este sentido, afirma con Sócrates que utilidad y honor son dos aspectos interrelacionados, porque el servicio a la patria constituye la mayor utilidad y el mayor honor para el individuo, pues al proponerse ayudar a sus prójimos, se asemeja a Dios quien cuida de todos los hombres (*IO* IV).

Desde otro punto de vista plantea que el ejercicio intelectual posibilita la grandeza de la patria al servir de sustento para la extensión de las naciones, pues entiende que los éxitos militares elogiados van siempre apoyados en éxitos intelectuales. Y aunque en la batalla únicamente se reconozcan habitualmente las virtudes del guerrero como el valor o la fortaleza ante las inclemencias del tiempo, y se afirme que los imperios se forjan con las armas, el sabio afronta una ardua tarea en su entrega a la verdad y a la virtud que no encuentra parangón con la del soldado y que debe ser considerada como la mayor preocupación por la patria (*IO* V p. 51).

Esta formación intelectual tiene además otra importante función que desempeñar que atañe no sólo a la grandeza de la patria sino también al bien de la humanidad. Como consecuencia de su creencia en valores de carácter universal y de la igualdad de la naturaleza humana, Vico entendía que el individuo posee una doble condición de ciudadanía. Por un lado, la que le viene dada por naturaleza y se basa en el derecho natural universal, por otro, la de su nacimiento que se rige por las leyes de su nación. En función de la segunda, los individuos son llamados ante los tribunales locales cuando incumplen las leyes de la comunidad de referencia, pero en función de la primera las armas son las únicas herramientas que unos países

pueden levantar contra otros para garantizar su cumplimiento<sup>143</sup> (*IO V* p. 55). En consecuencia, es conveniente que los mandos militares posean cualidades como la justicia, moderación, continencia y clemencia, de tal forma que no actúen cuando la causa no sea justa, sepan perdonar y no usurpen a los vencidos más allá de lo estrictamente necesario para detener sus injurias. Asimismo, para su éxito deberán poseer otras virtudes como la dialéctica, la elocuencia, la geometría, la aritmética, la óptica, la arquitectura, la mecánica, o las ciencias de la naturaleza. No pueden prescindir, además, de conocimiento moral para juzgar las costumbres locales, y también histórico para poder elegir ejemplos en la historia. Y todo ello, solo es posible encontrarlo en pueblos que cultiven ampliamente la sabiduría, (*IO V* pp. 55-56). De esta forma, Vico distingue entre la devastación producida por los bárbaros ejércitos y la forja de imperios de los grandes líderes. Finalmente, no solo vincula el cultivo de la sabiduría al éxito de las armas y a la consecución de la gloria, sino que afirma que lo incita, pues las grandes épocas en las que los hombres fueron sabios, destacaron también por su dominio del mundo, por lo que encuentra lícito motivar a los estudiantes al estudio bajo la aspiración de la forja de grandes imperios:

“[p]ues, en efecto, esta Universidad de Estudios es un templo en que se cultiva la gloria militar, con estos estudios, crece la prudencia bélica; de vosotros provendrán los generosos sentimientos de las armas, de vosotros las preclaras decisiones de las empresas a acometer, de vosotros las egregias artes de los jefes, de vosotros, al cabo, la gloria militar y la amplitud del imperio” (*IO V* pp. 58-59).

Como dique de contención de todo lo anterior se observa en Vico una preocupación por prevenir la vanidad de los hombres. El riesgo de caer en la soberbia es tal que él mismo teme ser considerado vanidoso por afrontar la empresa propia de su oficio de profesor de elocuencia de opinar sobre muchas materias (*NT XV*), y reconoce su errónea respuesta colérica, áspera y resentida contra sus críticos y aquellos que no pensaban como él, aún más cuando el comportamiento cristiano que cabe esperar de él debería ser el de la compasión y la caridad. Entiende Vico que la vanidad deprava a los hombres y a las naciones y evita que descubran la realidad de la providencia así como la sabiduría de Dios (*SN 1111*). Critica la soberbia de los sabios o la mostrada por griegos quienes solían preguntar a los

---

<sup>143</sup> Encontramos aquí otro argumento que podríamos añadir a los ya desarrollados en el apartado sobre la diversidad moral en Vico, que viene a demostrar que no estamos ante un filósofo relativista, como se le ha configurado en algunas ocasiones.

desconocidos sobre su origen, suponiendo con ello la superioridad helénica (*NT* XIV), y en consecuencia, considera la modestia el mejor fruto de la sociedad de las letras (*IO* III).

Consecuentemente, exhorta a sus alumnos a huir de la vanidad y a evitar que los honores recibidos por su sabiduría repriman el esfuerzo por continuar tal labor, donde la metafísica y la moral cristiana pueden ser un remedio “para amansar y domar la filautía<sup>144</sup>” (*VV* p. 123). Percibe esta edad como la más susceptible de que los hombres aspiren a la gloria y a la alabanza (*VV* p. 85) y por ello les conmina a que el fin de sus estudios no sea ni la gloria, el dinero, el poder o la ansia de sabiduría, sino la entrega a Dios y a los otros, donde la grandeza de Aquél justifica la primera, mientras que su amor a la humanidad da sentido a la segunda. Ello atraerá, a su vez, poder, gloria, riqueza y la inmortalidad del propio nombre (*IO* IV), pues constituirá una tarea de verdaderos héroes que aspiran a lo más sublime a lo que puede aspirar el ser humano: el bien común y la felicidad de la humanidad. Esto es así porque la propia naturaleza humana hace al individuo tender hacia lo más sublime y egregio, y recibe en su búsqueda la ayuda de Dios (*MH*).

### 5.3. Una educación con la mirada en el bien común

Como hemos visto en el apartado anterior, la búsqueda de la gloria de la patria está muy vinculada en el pensamiento viquiano con el bien común. Junto a ello, adelantamos su creencia en la doble pertenencia del individuo tanto a la comunidad nacional como al género humano, lo que nos proporciona una idea clave para entender su pensamiento en referencia a la formación de la identidad cultural. Así pues, un elemento central en la filosofía de la educación viquiana es la preocupación por fomentar en los educandos el interés por el bien común, no ya de un conjunto de individuos que conforman su comunidad de referencia o su país, sino que deben pensar en una población más amplia que abarca a toda la humanidad.

Ya destacamos la preocupación de Vico por mejorar el presente mediante la mirada al pasado, pero en otro lugar va un poco más allá y llega incluso a situar entre los objetivos de su vida, el que sus escritos sean útiles a la humanidad, de tal

---

<sup>144</sup> Amor propio.



forma que su trabajo pueda realizar un servicio social (*NT XV*). Esta inquietud inunda en gran medida la concepción viquiana de la educación, donde se observa una importante preocupación por lo humano y la atención a la comunidad, esto es, una finalidad social.

En efecto, el napolitano encontraba entre los principales retos educativos compaginar la educación de la persona con los intereses sociales (*Pompa, 2006*), lo cual, era debido a su creencia de que el cuerpo hace al hombre preocuparse únicamente de su bien privado mientras que la mente es lo que le incita a atender el bien universal de todos los hombres (*SN 18*). Temía que los individuos perdieran el interés por lo público y se dedicaran en exclusiva a lo privado “habiéndose convertido los ciudadanos casi en extranjeros de sus naciones” (*SN 1008*), lo que podría acelerar la vuelta a un estado de salvajismo aun peor que el de sus primeros días (*SN 1106*). Los remedios para evitar tal deriva son varios. Por un lado, consideraba la monarquía el sistema político que impedía volver a la humanidad a dicho estado tras la renuncia de los ciudadanos a sus responsabilidades públicas, pues el monarca reunía en su persona algunas funciones sin llegar a convertirse en una tiranía, pues los individuos conservaban sus derechos y libertades (*SN 1008*). Por otro lado, entendía que Dios se hace presente en el mundo a través de la mente de las personas evitando su estado de bestialidad y posibilitando el orden humano civilizado, llevando su atención desde la privada satisfacción de las pasiones hacia lo público y lo colectivo (*SN 133*), lo cual tiene lugar en el progreso por las diferentes edades y se hace realidad en la de los hombres, en las que el individuo pasa de atender primeramente a su familia, después a sus conciudadanos y compatriotas, y por último, a toda la humanidad (*SN 341*). Y por último, para que esta última preocupación social sea posible, es necesaria la educación y la enseñanza de la filosofía, las herramientas que por excelencia permiten despertar en el individuo la responsabilidad moral por el bien común.

En efecto, mediante el estudio y la adquisición de la sabiduría el individuo aspira a formar parte de la ciudad de Dios, a comprender una razón divina que le convierte –de forma similar a como señalaba Agustín– en algo más importante que el ser meramente miembro de una ciudad terrenal, pues el ser humano llega a ser ciudadano del mundo. Esto es así porque su conocimiento sublime le posibilita actuar de acuerdo con las leyes universales de la naturaleza, acceder a la verdad que

es lo común entre Dios y los hombres, y practicar la virtud que hace a los segundos similares a Aquél y, por tanto, partícipes de la felicidad eterna (*IO II* pp. 22-23).

En consecuencia, se convierte en un deber moral natural del individuo compartir su conocimiento con la humanidad, juzgar adecuadamente en el ejercicio de su sabiduría, desvelando los errores pero no con afrentas sino con razones y actuar en beneficio de la comunidad (*IO III*). Dice Vico que la naturaleza prescribe que los hombres se ayuden entre sí y se saquen de sus falsas concepciones, que no se permita la persistencia en el error, lo cual, es moralmente más deseable en los más eruditos pues poseen mayor capacidad de corregir la desviación de los otros (*IO III*).

En este sentido, afirma que el verdadero hombre es el que asume la sentencia de Terencio que entiende que nada de lo humano le es ajeno, por lo que la sabiduría y la mejor vida adquiere una dimensión volcada en los otros, una dimensión en suma educativa, que se basa en la calma al necio mediante el discurso, la corrección de sus errores y la actuación a su favor de manera virtuosa. Para Vico, los hombres así se sitúan por encima de los demás (*IO VI* pp. 63-64), y por ello este y no otro es el fin de la educación, a saber, “conformar su mente con la verdad, su ánimo con la virtud y su lengua con la elocuencia, para constar como hombre a sus propios ojos y ayudar, en lo que esté en su mano, a la sociedad humana” (*IO VI* p. 64).

Como acertadamente señala Berlin, el abandono de la pretensión del descubrimiento de la verdad derivó en algunos autores en una autonomía exacerbada y un subjetivismo que no sólo tuvo repercusiones en la literatura romántica sino que se llevó al plano político y las naciones rechazaron la idea de valores universalmente válidos para “inspirar nacionalismo y patriotismo agresivo, la glorificación del individuo intransigente o la autoafirmación colectiva. En sus formas extremas adoptaba formas criminal y violentamente patológicas y culminaba en el abandono de la razón y de todo sentido de la realidad, con consecuencias morales y políticas a menudo monstruosas” (1992, p. 73). Por lo que hemos visto, Vico no parece caer en esta deriva nacionalista. Sin embargo, como destaco al final del apartado anterior, se desliza hacia un extremo también peligroso consistente en utilizar el argumento de la sabiduría para justificar ciertas guerras, no las bárbaras de quienes buscan el enriquecimiento con el oro ajeno que deben considerarse una

vergüenza para la humanidad, sino las de quienes al aspirar al descubrimiento de la verdad propician, según Vico, un beneficio para la humanidad (*IO V*). Así pues, recordando el famoso discurso de Don Quijote<sup>145</sup>, entiende que cuando las armas se ponen al servicio de las letras, es decir, del esclarecimiento del derecho natural, ambos ámbitos, militar e intelectual, se convierten en compatibles y mutuamente necesarios para la conservación de la humanidad, por lo que cabe definir la guerra en este sentido como “los tribunales del derecho” (*IO V* p. 54). De esta forma, si bien Vico nos proporciona un nuevo argumento para desechar su consideración de relativista, se sitúa en una postura difícilmente aceptable, capaz de justificar acciones claramente rechazables, pues donde la violencia justificada en la lógica de que la ausencia de leyes universales significa la supremacía de la ley del más fuerte, pone Vico la de la violencia justificada en el convencimiento de que la propia postura es la más cercana a la verdad universal.

---

<sup>145</sup> Vid. Primera parte Capítulos XXXVII y XXXVIII.

## Capítulo 4: El diálogo y la relación con el otro

### 1. El diálogo y la relación con el otro en Platón

#### 1.1. El diálogo platónico

El diálogo como método filosófico no es originario del pensamiento socrático-platónico pues pueden encontrarse antecedentes significativos en autores como Zenón, discípulo de Parménides, quien se valía del diálogo para refutar los argumentos que cuestionaban la visión parmenidea de la unidad del ser, mediante la reducción al absurdo de sus ingeniosas aporías. No obstante, no es hasta Platón, y a su insoslayable influencia socrática, cuando el método dialógico adquiere una relevancia filosófica tan notable que ha mantenido su vigencia a lo largo de los siglos.

Dicha relevancia no es debida exclusivamente al contenido tratado en sus textos sino también a la forma en que se abordan. Es decir, no sólo resulta importante el resultado final, las conclusiones, sino el modo en que se llega a ellas. La importancia que Platón concedía al proceso se evidencia en dos aspectos: primero, casi todas sus obras están escritas de esta manera, e incluso en aquellas en las que la historia es narrada por un personaje principal, se trata de recoger la conversación mantenida respetando el diálogo. Segundo, Platón no nos muestra solamente su pensamiento sino que nos indica también la manera de llegar a él. En otras palabras, si sólo estuviera interesado en transmitir el resultado de sus deliberaciones lo haría sin más, evitando las largas exposiciones que colman sus Diálogos —en ocasiones de forma pesada—. Sin embargo, el detenimiento en el proceso parece querer indicarnos la importancia que concedía a los pasos que conducen al conocimiento. Es más, en algunos de sus primeros textos no llega a conclusiones positivas sino simplemente a descartar aquellas alternativas que se nos muestran inviables sin dar, finalmente, una respuesta concreta a la pregunta que motivó la discusión.

La influencia de su maestro es innegable en la predilección platónica por el diálogo, como lo muestra el hecho de que tanto Sócrates como su método son protagonistas de casi todas las obras de Platón. Un método que aquél utilizaba como estrategia educativa, con el fin de enseñar la verdad a los otros, pero sin

intención explícita de que pasara a la posteridad mediante textos escritos, lo que se evidencia en su condición de ágrafo, sino más bien en el interior de los hombres (Alvira, 2003). Su más eminente discípulo percibió la importancia del diálogo y lo tomó como referencia de sus obras, y no sólo de las primeras donde resulta difícil decidir en qué medida lo escrito es una reproducción de las enseñanzas de Sócrates, sino que es utilizado por Platón incluso en los escritos de madurez en los que puede decirse que recoge su pensamiento más original. Sin embargo, a pesar de la independencia del discípulo con respecto al maestro, mantiene la preferencia por el mismo método de acceso a la verdad y de su enseñanza.

Así pues, para Platón el acceso al conocimiento y, en consecuencia, a la vida mejor es, como vimos, un proceso que requiere de la educación. Y esta educación, no es un proceso meramente autónomo e independiente. Si bien Platón invita a buscar la verdad en el interior de los individuos siguiendo la máxima de Píndaro *Conócete a ti mismo*, entiende que para ello se requiere de la ayuda de los otros, de la intervención del maestro en una interacción con el discípulo con la clara intención de su perfeccionamiento mediante la herramienta educativa del diálogo. En consecuencia, para el ateniense, el medio de acceso a la verdad y a la vida buena no es otro que el diálogo entre individuos dirigido a encontrar el conocimiento a través del pensamiento.

Junto a la dimensión educativa del diálogo quizá la nota más distintiva de este método es, según Platón, la búsqueda de la verdad. Como ya señalamos cuando abordamos la diversidad moral en el filósofo griego, este era su modo más excelente de afrontar la existencia, por lo que describe el diálogo como la herramienta que posibilita acceder al conocimiento y, por tanto, a la vida mejor. Según dice, mientras que el resto de las artes tienen como objeto las opiniones y los deseos de los hombres, la dialéctica es aquella con raíz inteligible que si se vale de la razón y prescinde de los sentidos permite al hombre alcanzar la esencia de las cosas (532a). Cabe situarla por encima de otras artes dirigidas a la formación de los gobernantes como la geometría, la astronomía, etc., pues éstas solo permiten acceder a una parte del ser pero sin dar razón de ello. Mientras que, por el contrario, la dialéctica es la única que nos permite acceder a la verdad, apoyándose en las otras. En consecuencia, el arte de la pregunta y la respuesta debe ser enseñado por encima de todos los demás a través de la educación (534d-535a).

Hasta tal punto apreciaba este método Platón que le entusiasmaba la idea de seguir utilizándolo incluso después de muerto y encontrarse con Agamenón, Homero, Orfeo y otros para interrogarles sobre la verdad empleando su dialéctica con ellos. No es extraño, por tanto, el rechazo que profesaba hacia los sofistas quienes no sólo pervertían la profesión de filósofo al no tener como objetivo el acceso a la verdad, sino que además confundían la dialéctica con la retórica, el método de búsqueda de la verdad, con el de la mera persuasión. Si para el filósofo griego la máxima de Protágoras significaba el fin de la educación, también representará el fin del diálogo. Así lo expresa en el *Entidemo* (287b-288c) donde afirma que si no existe lo verdadero y lo falso no es posible engañar ni refutar a nadie pues nadie se equivoca.

Platón oponía la dialéctica a la actividad sofística, a la cual calificaba como un juego de palabras en el que se trata de utilizar de manera diversa el sentido de éstas con el objetivo de hacer errar al otro, burlarse de él y alcanzar la aprobación social. La figura de los sofistas representa aquello que es condenable por Platón en una conversación, mientras que en Sócrates se encarna la manera de llevar a cabo un diálogo como medio de investigación para acceder a la verdad en la que huye de los grupos numerosos en la discusión y prefiere encontrar un único interlocutor (474b-475c). Advertía de que en el diálogo es posible identificar razonamientos que pareciendo verdaderos inicialmente, después se muestren falsos, así como aquellos otros que pueden parecer unas veces verdaderos y otras falsos. Ello, aunque puede hacernos misólogos, no indica que no haya razonamientos sanos y otros que sean falsos (90e-91b), más bien se trata de una culpabilización del razonamiento que evita asumir la propia responsabilidad de acceder a la verdad.

El rechazo a la mera retórica es elogiado en Platón incluso en el proceso contra Sócrates, donde el maestro pedía ser evaluado no por sus suplicas sino por el peso de sus argumentos. Sin embargo, su propuesta no era prescindir de la retórica, pues no concebía que fuera mala en sí, sino que entendía que debía ir unida a la verdad, es decir, ponerse al servicio de la persuasión, no de cualquier enunciado independientemente de su valor, sino de aquellos que se corresponden con la realidad.

Cuando la verdad no interesa, es posible hablar de cualquier tema de cualquier forma ya que nunca podrá decirse que se han cometido errores. Por el contrario, Platón entiende que la dialéctica debe encargarse no sólo de aquellos aspectos sobre los que existe consenso social, sino que debe abordar también los temas que son susceptibles de controversia como lo bello, lo bueno o el amor. Así, en *El Banquete* critica que Lisias no delimite aquello de lo que va a hablar ni ordene los elementos del discurso de forma lógica sino que los introduce azarosamente. Advierte Platón de que el discurso debe tener una estructura en la que se planteen diferentes posiciones en torno a una cuestión desechando aquellas que se van mostrando inválidas, que parte de una idea que desarrolla y a quienes utilizan esta técnica debe llamárseles dialécticos al contrario de los sofistas.

Otra de las aportaciones más significativas del concepto de diálogo platónico, que ya fue avanzada al señalar su dimensión educativa, se refiere a que el camino hacia la verdad no es una vereda solitaria sino que se trata de una tarea compartida en la que varios individuos implicados en la empresa del conocimiento, al alcanzar una idea, deben someterla al juicio de otro para evaluar su validez (348e-350b). De esta forma, las preguntas realizadas buscan el permiso del interlocutor para continuar avanzando convirtiendo el camino en una construcción conjunta y no sólo en un producto del que indaga. Esta unión evita que el diálogo se transforme en una competición sino en el trabajo cooperativo hacia la consecución de la verdad: “La meta, en efecto, de nuestra disputa no es, sin duda, que la tesis que yo sostengo se lleve la victoria, o que se la lleve la tuya: ambos a dos hemos de militar y estar al servicio de la verdad absoluta” (14b). Ante esto cabría preguntarse si las ideas ya están en el individuo puesto que su alma las ha contemplado ¿por qué es necesario un método dialógico y la presencia del otro, del educador? Para Platón, la ayuda externa es necesaria por dos razones: por un lado, para el reconocimiento de la propia ignorancia; por otro, puesto que la reminiscencia no es un ejercicio sencillo sino que requiere un esfuerzo que haga posible el recuerdo, requiere también apoyo para realizar ese esfuerzo. Esto lo expone dialogando con un esclavo a quien demuestra su ignorancia sobre una cuestión de geometría y afirma que la inconsciencia de su ignorancia evitaba que pudiera lanzarse a la búsqueda de la verdad, mientras que saber de ella constituye una motivación hacia esa tarea. Además, esta labor compartida no implica que el educador indique directamente la conclusión a la que él previamente ha llegado, sino que trata de acompañarle en el

proceso hacia ella para que la reconozca “en sí mismo por sí mismo” (85a-86b) (Vid. Brickhouse y Smith, 2009).

La inspiración socrática parece estar presente de nuevo aquí pues si recordamos, el maestro de Platón consideraba que compartía la profesión de su madre por varias razones (147d-150d). Las comadronas eran mujeres mayores que ya no podían concebir hijos y que poseían la habilidad para provocar o mitigar los dolores del parto, facilitar este acontecimiento o cuando sea necesario producir un aborto. Además eran capaces de identificar la mejor pareja para cada individuo de forma que se asegurara una mejor descendencia. De forma similar, el arte socrático de la mayéutica, según Platón lo define en boca de su maestro, consiste en ayudar a dar a luz a las almas de los hombres. Sin embargo, a diferencia de los partos del cuerpo en el caso de las almas es posible que sea un parto falso y que lo que se alumbró no sea verdadero. Asimismo la condición de Sócrates es similar a la de la comadrona en la medida en que no es capaz de engendrar conocimientos, consecuencia de la que se deriva su actitud habitual de realizar preguntas sin aportar sabiduría alguna. De esta forma, descubre un cambio apreciable en quienes Sócrates trata, pues si bien al principio parecen ignorantes, poco a poco adquieren sabiduría en un proceso que no carece de dolor aunque Sócrates pueda aplacarlo: “La experiencia de los que tienen relación conmigo es análoga a la de las mujeres en trance de dar a luz: sienten, en efecto, los mismos dolores, llegan al colmo de su perplejidad y los tormentos que les dominan de día y de noche son mucho más fuertes que los de aquellas mujeres” (150d).

Pasemos a definir algunas de las características del método dialéctico, tal y como lo concebía Platón. Para ello, nos centraremos en la actitud de la figura que encarna el interlocutor ideal, aquel que desarrolla el diálogo conforme a los principios platónicos. Puede empezarse por destacar la escucha mostrada ante las palabras del otro. Si bien es él quien conduce la investigación no suele participar con grandes discursos sino con preguntas que ponen la atención sobre unos u otros aspectos y dirigen la discusión. Su objetivo no es explicar su opinión sino llegar a la verdad partiendo de los conocimientos del otro. De esta forma, puede decirse que se caracteriza por cierta humildad de partida y de reconocimiento de que el otro puede tener algo importante que aportar.



Después, cuando descubre la inconsistencia de las afirmaciones presentadas llega uno de los momentos más esperados por Sócrates y Platón: el reconocimiento de la propia ignorancia. Este reconocimiento no es meramente un punto de partida idóneo sino que resulta además una motivación incomparable para el aprendizaje. Ahora bien, la motivación no siempre aparece pues cuando no hay intención de encontrar la verdad, el reconocimiento de la propia ignorancia no sólo será imposible sino también inútil. Es fácil observar esto en los diferentes tipos de diálogos que el personaje de Sócrates mantiene con discípulos o con sofistas. En los primeros, se aprecia un interés por la verdad, mientras que en los segundos se dirige más bien a refutar los argumentos expuestos así como a centrar las bases para un correcto diálogo en términos platónicos. Ello no quiere decir que sólo sea posible el diálogo con los jóvenes, pero es cierto que Platón concibe la juventud como una etapa más favorable en la que los individuos son más receptivos y cuya influencia en ellos tendrá un carácter más determinante (127c-128e)<sup>146</sup>. Recordemos la recomendación realizada en el *Parménides*: “Busca la verdad mientras eres joven, pues si no lo haces, después se te escapará de entre las manos” (135d). Así pues, como narra en el *Lisis*, el diálogo puede desarrollarse con niños y jóvenes, pero también con adultos como lo muestran muchas de las discusiones con los sofistas, o como explícitamente se apunta en el *Laques*.

Para comprender este concepto en Platón no puede obviarse uno de unos diálogos definidos como metodológicos<sup>147</sup> (Vid. Samaranch, 1990, p. 289). En efecto, el *Laques* es definido como un texto dirigido a mostrarnos los entresijos de la discusión platónica y en él se despliegan gran variedad de estrategias utilizadas por el filósofo en su relación dialéctica con el otro. Así pues, parte del método socrático de semejanza o inducción en el que el maestro conduce a los interlocutores tratando de llegar al conocimiento exacto de las cuestiones que se plantean; corrige los errores y definiciones inexactas e indica la dirección que tomar; proporciona ejemplos variados de temas accesibles al conocimiento de la persona con la que habla, así como poemas conocidos y se asegura mediante preguntas que

---

<sup>146</sup> También en el libro segundo de *Las Leyes* afirma que la infancia es el momento vital en que los individuos son más maleables, al contrario que la vejez, donde recomienda el consumo de vino para contrarrestar el endurecimiento propio de la edad (666b).

<sup>147</sup> Otro texto platónico donde se nos apunta la importancia del diálogo es *El Político* donde se dice que el fin último del diálogo no es conocer la definición del político sino la de entrenarse en la dialéctica (285d), de forma similar a que aprender las letras que forman una palabra no tiene como fin conocer esa palabra concreta sino la gramática en general.

no está sólo sino acompañado por el otro, en cada escalón que va subiendo. Quizá, una frase reúna el sentido de este diálogo: “Nicias cree, sin duda, en el valor de lo que dice, y no habla simplemente por el gusto de hablar. Intentemos esclarecer su pensamiento; si vemos que tiene razón, nos inclinaremos ante él; si se equivoca, se lo haremos ver” (195e-197a). Parece innegable el sentido pedagógico que Platón concede al diálogo.

Las discusiones que Sócrates mantiene con los sofistas nos pueden ayudar también a comprender el modelo dialógico platónico. En el *Gorgias*, acusa a Polo de hacer imposible el diálogo al articular grandes discursos en los que se dan rodeos de manera petulante en vez de afrontar lo preguntado, evadiendo la interacción dinámica que avance hacia el descubrimiento de la verdad, ya sea alcanzar un conocimiento o ser consciente de los errores cometidos en las ideas asumidas. Sócrates demanda concisión y brevedad en las respuestas para poder hacerse cargo de lo avanzado y a pesar de que el avance en este método suele ser lento, no es menos cierto que es igualmente seguro. De forma similar, en el *Protágoras* llega incluso a negarse a entablar conversación con quienes prefieren optar por los largos discursos y critica la utilización de poemas como recurso para la discusión, pues identifica este tipo de añadidos como más propio de las comidas de personas incultas y burdas que no poseen el conocimiento para entablar una conversación seria (347c-348e). Tal es su preocupación por el diálogo que considera deficitarias las conversaciones sobre los poetas pues éstos no pueden ser preguntados sobre el sentido de sus palabras. En contraposición, el discurso vivo puede defenderse cuando se le critica, aparecer cuando es necesario y ocultarse oportunamente. En él, las preguntas y respuestas se alternan entre interlocutores tratando de poner a prueba la verdad. El sofista Protágoras es reticente a este tipo de método y sólo interpelado por aquellos que se encuentran presentes en la discusión acepta la invitación de Sócrates. No es extraño, por tanto, que casi exclusivamente cuando pretende burlarse de una forma de hablar o de un contenido, Sócrates sustituye su diálogo por el largo discurso, como ocurre en el *Menexeno* o el *Crátilo*. En este último, afirma estar inspirado por el adivino Eutifrón del que habla en el diálogo del mismo nombre, y a quien en ningún caso considera una fuente fiable, de forma similar a como hacía en el *Menexeno*.

La discusión con Calicles nos muestra también otra forma de discutir opuesta al diálogo platónico. Este sofista lleva a la práctica a la perfección su discurso teórico basado en afirmar que la naturaleza y la ley son diferentes puesto que ésta última es propuesta por los débiles para no ser superados por los fuertes tildando de injusticia las acciones de quienes son mejores. Para él lo justo y natural es que el fuerte domine al débil, como en el caso de la guerra y las invasiones persas. En coherencia con su discurso, Calicles se muestra violento en la discusión, acude al insulto y la descalificación, ve merecedora de golpes toda vida ajena a la que él propone basada en la búsqueda del placer y rehúsa la discusión cuando no ve en ello posibilidad de éxito. Sócrates, por el contrario, trata de convencerle mediante su razonamiento huyendo de argumentos *ad hominem*, discute sobre sus ideas y propone su concepto de vida buena como la mejor (Brickhouse y Smith, 2009), como aquella que realmente merece la pena vivir. Más explícitamente insiste Platón en esta cuestión, al regular en *Las Leyes* las discusiones planteando que deben desarrollarse exentas de injurias ni insultos, en las que los contrincantes deben exponer sus argumentos y escuchar los de los otros. Las difamaciones siembran el odio y la enemistad entre los ciudadanos y la mofa y la ridiculización restan seriedad y dignidad a quien las realiza (933e-935c).

## 1.2. La visión del diferente

Ya dimos algunas notas sobre la visión que Platón poseía de quienes eran diferentes cuando hablamos de su modo de concebir la diversidad moral y la formación de la identidad. No obstante, en su pensamiento pueden encontrarse otras alusiones significativas que resultan imprescindibles para conocer su posición ante los otros.

No puede decirse que el filósofo griego ignorara su lugar en el *mundo conocido*, ni que la preocupación por la unidad de la comunidad o el patriotismo que lo caracterizaba redujera su vista únicamente hacia el interior de su ciudad. Tampoco debe pensarse que su objeto de estudio fueran otras comunidades ajenas a la suya y que sus viajes por oriente, Egipto o Sicilia, le convirtieran en un estudioso de otras culturas y sociedades. Ahora bien, en sus textos pueden encontrarse frecuentes

referencias a los extranjeros, persas, egipcios y bárbaros en general, a través de las cuales podemos hacernos cargo de la visión que Platón tenía de los otros y del tipo de relación que estimaba oportuno establecer con ellos.

En efecto, Sócrates y Platón no reducían su círculo de amistades a los miembros de su propia ciudad. Como se nos muestra en el *Fedón*, el primero estuvo acompañado por amigos extranjeros hasta en el momento de su muerte con Simmias, Cebes, Euclides y Terpsión, y no puede decirse que ocuparan un papel secundario en las narraciones platónicas, pues si en este diálogo los dos primeros jugaban un papel protagonista en la conversación con el maestro, son muchas las obras donde se les otorga un papel similar. Unido a esto, Platón se muestra habitualmente interesado en las costumbres de los otros y en no pocas ocasiones alaba muchas de ellas.

Puede decirse que siente predilección por los persas y, concretamente, por el Gran Rey a quien admiraba por sus riquezas e imperio. Sus conocimientos de la sociedad persa y de otros pueblos evidencian el interés que sentía por ellos, y le sirven además para establecer comparaciones con Atenas y criticar a su ciudad. Tal es el caso del *Alcibíades* donde Sócrates compara las costumbres de los atenienses con las de los persas o los lacedemonios ante el supuesto de que éstas son razas inferiores. Así las cosas, afirma que el linaje de los reyes de ambos procede de Zeus y advierte de que en estas comparaciones los atenienses pueden resultar mal parados. A modo de ejemplo, puede destacarse su comparación entre los cuidados que lacedemonios y persas procuran a los herederos de Heracles y los antepasados de Persia, donde nadie tiene dudas de que son hijos de los reyes, mientras que “[e]n cambio, cuando nacemos nosotros, Alcibíades, como dice el poeta cómico, ni apenas se dan cuenta nuestros vecinos” (121e-123e).

Los elogios son extensibles a un lugar común en los escritos de Platón como es la educación. En este sentido, destaca que son eunucos y pedagogos reales seleccionados los que se encargan del cuidado de los persas, ni más ni menos que cuatro pedagogos por niño, cada uno sobresaliente por una cualidad diferente: sabiduría, justicia, prudencia y valor, las cuales, son transmitidas a los infantes. Es evidente el aprecio que por este sistema muestra Sócrates en comparación con el recibido por el aspirante a político Alcibíades quien tuvo como pedagogo, según

explica el filósofo, a un criado “inservible por la edad” (121e-123e), o por todos los atenienses de la que “nadie se preocupa, a no ser algún amante” (121e-123e).

Más adelante, en este mismo diálogo, la valoración positiva de los persas en comparación con los atenienses es aún más explícita:

“Y bien: si tu quisieses volver los ojos hacia las riquezas, el lujo, las vestiduras y los mantos, los ungüentos de esencias, el numeroso cortejo de servidores y todo el restante esplendor de los persas, tú mismo te avergonzarías de lo baja que queda tu propia condición. Pero incluso si quisieses considerar la prudencia, la moderación, la destreza, el buen temple, la grandeza de espíritu, la disciplina, el valor de la perseverancia, la laboriosidad, sentido de la emulación y la honra de los lacedemonios, te estimarías a la altura de un niño en todas estas cosas” (121e-123e).

*El Sofista* es una discusión entre un extranjero de Elea, Teodoro, Teeteto y Sócrates. En ella, Sócrates trata de conocer cómo se entienden los conceptos de sofista, político y filósofo en el país foráneo y concede al extranjero la dirección del diálogo con Teeteto, de forma similar a como hizo en el *Parménides* con el filósofo del mismo nombre. El *Timeo* encuentra sus fuentes, según Samaranch (1990), en múltiples autores de diversas partes del mundo de la época, y en él, el protagonista es de nuevo un extranjero del cual se desconoce si existió en realidad, pero a quien se le atribuye procedencia de Locres, Italia. En el *Filebo* utiliza también ejemplos de otras culturas como la egipcia para explicar sus ideas, como en el caso de la multiplicidad y la unidad, donde recurre al dios Thot (18c) y a su arte gramatical.

Continúa siendo protagonista el extranjero en *El Político*, donde también se alaba otras tradiciones como la egipcia, de la cual admira su respeto por los sacerdotes pues incluso para ser rey es necesario tener la categoría sacerdotal. Junto a ello, de este diálogo puede señalarse la crítica que Platón realiza a la división utilizada habitualmente para distinguir la raza de los griegos de la de los bárbaros, pues se agrupa bajo un mismo nombre un conjunto de pueblos diferentes entre sí creyendo haber hecho un único linaje de todos ellos al calificarlos como tales (262d). Para argumentar su postura utiliza un ejemplo en el que compara dicha distinción con la separación del número diez mil del resto de números, como si constituyera una especie diferente a la otra formada por todas las demás cifras. Plantea que las divisiones pueden realizarse por especies, pero no por partes, es decir, que reúnan

una serie de características comunes como los hombres y las mujeres, los números pares e impares. Y sigue diciendo que este tipo de actitudes en las que cabe situar a una parte en un grupo y al resto en otro es propia de animales como la grulla que agrupa a las grullas por un lado y al resto en otro, incluyendo al hombre, a los cuales denomina bestias. Para Platón, esta oposición no es otra cosa que una glorificación de uno mismo y un rechazo de los otros y aboga por mantenerse al margen de este tipo de faltas (263e).

Con todo, la obra platónica donde mayor atención se presta a las relaciones con los extranjeros y bárbaros es en *Las Leyes*. En ella, vuelve a representar Platón un diálogo en el que los protagonistas son varios extranjeros, un ateniense sin nombre revelado, Clitias de Creta y Megilo de Lacedemonia, por cuyas leyes de sus lugares de procedencia se interroga a los interlocutores. En el libro tercero Platón considera dos formas de gobierno como las madres de las que nacen todas las demás: la democracia y la monarquía. Y a su vez atribuye cada una de éstas a la cultura griega y a la persa, en las cuales se muestran en su grado máximo. Ahora bien, esta diferenciación no opone lo positivo a lo negativo, sino que entiende que para que una ciudad esté bien gobernada debe poseer elementos de ambos sistemas pues en ellos se da la libertad, la unión y la sabiduría (694a). Es decir, muestra su admiración por los persas, y admira en ellos algunos elementos que entendía que no poseía su pueblo, al menos en el mismo grado. A continuación su discurso se torna más crítico y advierte de que si bien en tiempo pasado, tanto Atenas como Persia, casi logran la medida justa en la constitución del Estado, en la actualidad su situación se ha degradado. Los persas, bajo el mandato de Ciro, combinaban justamente libertad y sujeción (694a), se promovía cierta igualdad entre súbditos y gobernantes y se establecían relaciones de amistad entre generales y soldados. Además, el Gran Rey, quien era un hombre entregado a su patria, promovía la libre expresión y esperaba los consejos de quienes le rodeaban creando una comunidad que destacaba por su unidad y por la libertad. Pero, como ya se ha dicho, el declive persa es atribuible, según Platón, al descuido mostrado por Ciro hacia la educación, quien delegó en mujeres y eunucos el cuidado de sus hijos, permitiendo así que éstos fueran educados considerando que no necesitaban nada más para alcanzar la felicidad, perdiendo así los valores propios de la cultura persa que habitualmente transmitían a su descendencia una “educación dura y sobria, destinada a formar pastores robustos, capaces de vivir al aire libre, de resistir sin dormir y de empuñar las armas

si es necesario hacerlo” (695b). De la crítica a los persas obtiene este filósofo un aprendizaje consistente en afirmar que el mayor aprecio de aquellos al oro y la plata que al bien común, la política y la moralidad (697a) han motivado la pérdida de la amistad y de la libertad, así como la separación de los intereses entre gobernantes y gobernados, el conflicto con sus aliados y la necesidad de buscar mercenarios para que luchen por ellos, lo cual es despreciado por Platón quien dice que “imaginan que esos extranjeros alquilados son los que los van a salvar” (698a).

Otras consideraciones sobre la forma de relacionarse con los extranjeros pueden encontrarse en las diferentes normativas que Platón describe en este diálogo. Por ejemplo, en el libro V explica que las relaciones con los extranjeros son sagradas y que las faltas cometidas contra ellos deben castigarse más que las que se cometen entre ciudadanos. El motivo de esto es la comprensión de una situación de indefensión reconocida en éstos al encontrarse en un lugar sin familiares ni conciudadanos, lo cual, justifica un mayor cuidado hacia ellos (729c-730d). Es más, entiende que el respeto que debe mostrarse, tanto si son recién llegados como si llevan largo tiempo en el país, debe ser similar al que se muestra por los padres en lo relacionado a las agresiones, de tal forma que no está permitido agredirles ni siquiera en defensa propia, sino que, en tal caso, deberán ser llevados a los tribunales y ser castigados allí (879c-880d).

Por último, cabe destacar la asignación a los extranjeros de un papel relevante en la educación, teniendo en cuenta que considera a ésta una de las funciones más importantes en la ciudad (803d-805b).

En otro orden de cosas cabe situar algunas recomendaciones sobre la amistad que Platón realiza en el *Lisis* donde abre la posibilidad a una relación de esta categoría con quien es diferente. Su desprecio por lo sensible y su predilección por la virtud parecen justificar su rechazo a las afirmaciones de Homero en la *Odisea* o el filósofo Empédocles, para quienes la amistad sólo es posible entre quienes son semejantes físicamente. Para Platón, dicha semejanza no atañe a lo físico sino a la bondad. Junto a esto, argumenta que los semejantes no pueden aportar nada al amigo debido precisamente a su semejanza, mientras que los buenos siempre podrán contribuir a la amistad con bondad. Sin embargo, en esto encuentra también una dificultad pues si la bondad es tal, será también autosuficiente y no

necesitará de otra bondad para su satisfacción. Considera, por otro lado, la postura de Hesíodo y Heráclito quienes entendían, en palabras de propio Platón, que:

“por una necesidad universal, los celos, las querellas y la hostilidad reinan entre las cosas que más se asemejan, así como reina la amistad entre las más distintas; que el pobre se ve forzado a ser amigo del rico, el débil a ser amigo del fuerte para obtener su ayuda, así como el enfermo tiene que serlo del médico, y como todo ignorante busca y estima al sabio. Y proseguía en términos más contundentes, afirmando que era de todo punto necesario que lo semejante no fuera amigo de lo semejante, que la verdad estaba precisamente en el contrario y que en realidad eran los contrarios más extremos los que eran más amigos. Decía que cada cosa aspiraba a su contrario, no a su semejante; que lo seco tendía a lo húmedo; lo frío, a lo caliente; lo amargo, a lo dulce; lo agudo, a lo romo; lo vacío, a lo lleno; lo lleno, a lo vacío; y así siguiendo, supuesto que lo contrario, se nutre de lo contrario, mientras que lo semejante no puede sacar ningún provecho de lo semejante” (215c-216e).

Una vez más se opone nuestro filósofo al Oscuro de Éfeso y asevera que ni semejanza ni oposición pueden ser base de la amistad. Asimismo, puesto que lo bueno no puede ser amigo de lo bueno, en cuanto semejante, pero tampoco de lo malo en cuanto que contrario, sólo lo que no es ni bueno ni malo puede ser amigo de lo bueno, ya que con lo malo no hay amistad posible. Además, afirma que lo que se ama no se ama por la ausencia del mal sino por el deseo de amarlo, por una cierta conveniencia pero no aquélla que surge como consecuencia de un mal, es decir, no se aspira al bien por querer huir del mal. En definitiva, hay una cercanía del alma o del carácter o de la forma visible, un parentesco de naturaleza lo que hace posible la amistad.

### **1.3. Un sentido utilitarista del otro**

A pesar de que, como vimos al analizar el sentido patriótico de Platón, en algunos momentos acude al desprestigio de lo ajeno motivado por la intención de elogiar lo propio, es más frecuente encontrar en él valoraciones positivas de otros pueblos cercanos a Atenas, con los que incluso mantenían duros enfrentamientos como es el caso de los persas. Su persistente búsqueda de la verdad mitigaba las críticas injustificadas a lo foráneo y el enorgullecimiento vano de lo cercano, y



posiblemente era también causa de su admiración por algunas costumbres extranjeras y bárbaras. Ahora bien, el interés por el bien de su ciudad parece ejercer también una fuerte influencia hasta tal punto que el interés por el otro y su valoración positiva no deja de tener un fin meramente utilitarista.

Los elogios y las críticas del *Alcibiades*, *El Sofista*, *Filebo* o *El Político* eran realizados con el interés de obtener un aprendizaje propio que permitiera mejorar la situación del momento, y aunque critica la visión simplista realizada entre nacionales y bárbaros, se sirve de ella repetidamente en sus textos (Vid. *Cratias* 108e). En este sentido, resulta clara la visión platónica tal y como se muestra en este último diálogo cuando acepta que sea tarea del político el enviar a gentes al extranjero en forma de colonias, siempre y cuando ello convenga a la ciudad, es decir, en caso de que la ciudad requiera no crecer más, o bien importar inmigrantes haciéndolos ciudadanos cuando se requiera aumentar el tamaño de ésta (294b).

De nuevo *Las Leyes* nos sirven de referencia para comprender el sentido utilitarista que Platón otorga a las relaciones con el otro. Conforme a ello pueden leerse las críticas que vierte sobre otros pueblos como los egipcios o los fenicios por haberse entregado al negocio pecuniario con mezquindad, lo cual, no parece desvinculado de su defensa de la ciudad perfecta donde, como vimos, se trataba de prescindir de la ambición económica de los ciudadanos mediante la supresión de la propiedad privada y de la limitación del comercio. Esta lógica es seguida en este texto y, en consecuencia, se muestra muy cauto en permitir qué personas pueden desempeñar estas profesiones, prescribiendo que sean muy pocas las personas que la ejerzan, que su influencia sobre la ciudad sea muy reducida para que cuando sean corrompidas no repercuta demasiado en la ciudad y que se busquen estrategias para reducir la corrupción. Tanto es su deseo de apartar ese mal de la ciudad que prohíbe a los ciudadanos griegos ser comerciantes reservando esta ocupación a los extranjeros o a los metecos (918d-921a).

Ciertamente, a pesar de que parecía comprender la situación de debilidad de los extranjeros protegiéndolos de una manera especial, dicha protección no parece ser de la misma naturaleza que la que otorga a la ciudad, sino que encuentra en ellos un eslabón necesario en su maquinaria, que es preciso cuidar, no por su valor en sí, sino por lo que contribuyen a la comunidad. Por ello, eran considerados de manera

diferente a los ciudadanos, en algunos casos en el nivel de los esclavos (Cfr. 764a) o de los metecos (847d-848e), sin derechos cívicos<sup>148</sup>.

Al no haber sido educados en la ciudad, Platón se mostraba más misericordioso con ellos que con los propios ciudadanos en los castigos por la comisión de algunos delitos, puesto que a éstos se les suponía educados en la virtud. Sin embargo, por este mismo motivo les etiquetaba Platón como capaces de transgredir la ley y dirige, especialmente, a extranjeros y esclavos la parte de su diálogo concerniente a las sanciones sobre los malos comportamientos (850c-854a).

Por otro lado, aunque acepta que los extranjeros puedan residir en la ciudad, restringe su tiempo de estancia en un máximo de veinte años, siempre y cuando se cumplan algunas condiciones como tener un oficio y mantener buena conducta. Y aunque se les exime de pagar impuestos se les exige que una vez cumplido el periodo indicado, deben marcharse con todos sus bienes (848e-850b). Cabría la posibilidad de ampliar su estancia, incluso indefinidamente, si demuestran que han contribuido positivamente a la ciudad, mientras que sus hijos tendrán el mismo periodo de tiempo pero empezará a contar cuando cumplan los 15 años, y de la misma manera que sus padres, podrán prorrogarlo si evidencian su contribución pública (850b).

El contacto con lo foráneo trata de reducirse al máximo al considerarlo dañino para la ciudad, por lo que se prohíbe la importación y exportación de bienes, excepto cuando sea estrictamente necesario (846a-847d). Así, considera que la interacción con el extranjero, tanto por la presencia de inmigrantes como por el viaje de los nacionales, podría producir la mezcla y la innovación, lo cual supondría una contaminación peligrosa para las costumbres nacionales<sup>149</sup>. No obstante, entiende que esta relación es inevitable e incluso no acceder a ella en cierto grado podría entenderse como una grosería o falta de sociabilidad que enturbiaría la

---

<sup>148</sup> En este sentido, es significativo que el castigo que propone Platón para quienes actúen de manera inadecuada sexualmente, es perder sus derechos cívicos y ser considerado como extranjero (841e).

<sup>149</sup> En una ocasión condena la mezcolanza producida en las tierras conquistadas por los persas, donde bárbaros y nativos provocan la confusión de las razas: “si la común resolución de Atenas y de Esparta no hubiera apartado la amenaza de servidumbre, se hubiera llegado seguramente a la confusión de todas las razas griegas entre sí, así como de los bárbaros con los griegos y de los griegos con los bárbaros, como ocurre actualmente con los habitantes de las regiones sometidas a los persas, que viven lamentablemente desperdigados a base de dispersiones y mezcolanzas” (692e).

imagen de la ciudad, algo que debe cuidarse. Es decir, los únicos motivos para acceder al contacto con los otros son el interés propio y el renombre de la ciudad.

Por ello, mostraba extrema cautela en cuidar las condiciones en que podrían tener lugar tales contactos. Los viajes al extranjero eran restringidos a los mayores de cuarenta<sup>150</sup> años –posiblemente para evitar que los jóvenes, más fácilmente influenciados, según decía Platón, evitaran el contacto con los otros–, y sólo podían realizarse en misión oficial y para servir a la patria, excluyendo, por tanto, el interés individual en viajar. Además, la buena fama de la ciudad es objeto de cuidado de nuevo al proponer enviar a los representantes más virtuosos, encontrando aquí un interés patriótico al establecer que los viajeros deberán enseñar a los jóvenes que su país posee instituciones políticas superiores a las del resto de pueblos.

Reconoce la existencia de hombres buenos en otras sociedades y entiende que los observadores deben viajar a conocerlos. Ya en otros diálogos, se había mostrado partidario de esta búsqueda como en la discusión entre Cebes y Sócrates sobre si la muerte es el final del camino, a lo que el maestro responde que deben buscar hombres de valía entre los griegos pero también entre los bárbaros que les ayuden a comprender esta realidad:

“–Grande es la Hélade, Cebes– repuso Sócrates–, en la que tiene que haber en alguna parte hombres de valía, y muchos son también los pueblos bárbaros, que debéis escudriñar en su totalidad en búsqueda de un tal conjurador, sin ahorrar ni dineros ni trabajos, ya que no hay nada en lo que más oportunamente podríais gastar vuestros haberes. Y debéis también buscarlo entre vosotros mismos, pues tal vez no podríais encontrar con facilidad a quienes pudieran hacer esto mejor que vosotros” (76b-78d).

En todo grupo humano hay hombres buenos, aunque sean pocos y a pesar de que la ciudad esté bien o mal gobernada, debe buscarse su trato “a cualquier precio” y “recorrer tras ellos mares y tierras” (950a-951b). De esta manera, será posible “reafirmar en sí mismo lo que los usos establecidos puedan tener de bueno y corregir lo que ellos puedan tener de defectuoso”. Sin este comportamiento no es posible que la ciudad mantenga su perfección. Es decir, Platón advierte que en el

---

<sup>150</sup> Más adelante, aumenta la edad mínima para los viajes al extranjero a los cincuenta años y restringe la máxima a los setenta.

contacto con los otros es posible que la ciudad mezcle sus costumbres y que ello pueda ser dañino para la misma, pero admite que si quiere ser perfecta debe buscar a los mejores hombres que haya en otros pueblos para poder tomarlos como referencia y aprender así de ellos sabiendo mantener las costumbres propias que sean buenas y suprimir las perjudiciales. Así, en su discusión sobre las obras que debían permitirse representar en la ciudad se planteaba si poetas extranjeros pretendieran acudir a su ciudad a exponer sus obras y afirma que ello no será posible sin la censura de los magistrados de ésta, y si la consideran mejor o igual que la propia, se permitirá, en caso contrario, se rechazará (817a-818d).

Continúa Platón dando instrucciones sobre cómo realizar esta observación en el extranjero y prescribe que a la vuelta de la observación el viajero deberá comparecer ante un consejo de la ciudad formado por los cargos más importantes de ésta en el que se debaten aspectos relacionados con las leyes y los posibles aprendizajes de las leyes extranjeras. Si ha aprendido aspectos sobre las leyes o la educación de las personas que ha conocido transmitirá sus conocimientos al consejo y se le honrará por ello, pero si por el contrario se ha corrompido, se le aislará para que no contamine a la ciudad (951b-952c).

Similares precauciones recomienda con la llegada de los extranjeros y divide a los visitantes en cuatro tipos. En un primer grupo se encuentran los que llegan periódicamente a comerciar de forma similar a como lo hacen las aves migratorias. Este grupo deberá ser vigilado por los magistrados cuidando que no introduzcan innovaciones y reduciendo el contacto con ellos al mínimo posible. En segundo y tercer lugar se sitúan los observadores que acuden a conocer la ciudad, especialmente en lo concerniente al arte y los espectáculos, así como en misión pública. A estos se les debe acoger hospitalariamente y proporcionarles un alojamiento con comodidades durante su estancia temporal, costeadado por la ciudad. El último tipo es semejante al de los observadores de los que habló antes y acudirán para conocer las cosas más bellas de la ciudad. Serán sabios y ricos mayores de cincuenta años y tendrán permiso para visitar a sus homólogos de la ciudad como el magistrado de la educación. Allí serán recibidos amistosamente y se posibilitará que instruyan y sean instruidos en la conversación con los ciudadanos (952c-953d).

## 2. El diálogo y la relación con el otro en Aristóteles

### 2.1. Superioridad griega y sometimiento bárbaro

El mejor discípulo de Platón no era griego sino macedonio, aunque estaba muy influido por la cultura griega (Marías, 1975, p. 57). Ostentaba la condición de meteco al proceder de la “semibárbara” Macedonia (García Gual y Pérez Jiménez, 1986, p. 11) y sufrió la hostilidad griega en sus propias carnes cuando tras la muerte de Alejandro surgió en Grecia un movimiento antimacedonio, lo que le provocó el exilio. Tras la muerte de Platón abandonó la Academia y Atenas, lo que le llevó a viajar por diversos lugares como Misia, Mitilene, Macedonia, Atarneus en Asia Menor, la isla de Lesbos y Cálcede en la isla de Eubea.

Su preocupación por alcanzar un conocimiento del mejor sistema político posible le llevó a embarcarse en un copioso trabajo de investigación consistente en la recopilación de 158 constituciones de ciudades griegas y bárbaras “a fin de descubrir lo que haya en ellas de correcto y útil” y en ningún caso, según él mismo afirmaba, con la pretensión de presumir de sabiduría sino debido a la insatisfacción ante los sistemas conocidos (1260b). Asimismo, el conocimiento de Aristóteles de otros pueblos y organizaciones políticas se evidencia en muchos momentos de sus obras en las que utiliza ejemplos de la diversidad existente en las formas de gobierno y otras prácticas relacionadas (Vid. Libro V de la *Política*).

Sin embargo, ni su propio origen semibárbaro, ni la persecución sufrida por su causa, ni los múltiples viajes que realizó, ni su interés explícito por conocer a los otros como medio de acceso al conocimiento, contribuyeron a generar en Aristóteles una visión positiva de los bárbaros, pues pueden observarse en sus textos numerosas alusiones que muestran su desprecio por lo *no-griego*. De nuevo encuentra en su particular concepto de naturaleza humana el argumento más eficaz para formular su rechazo al diferente. El estagirita concebía a los griegos un pueblo superior por naturaleza que debía dominar al resto y en consecuencia se oponía a la idea de su discípulo Alejandro Magno de fusionar las culturas griega y oriental. Al contrario, le instaba a erigirse como monarca de los griegos, sus iguales, y señor de los bárbaros quienes merecían ser tratados como bestias y plantas.

Percibe la naturaleza desde una perspectiva sistémica en la que todo está dispuesto para el alimento de los seres vivos que habitan la tierra. De la misma forma que las crías son alimentadas por sus padres, a través de la leche que sale de ellos mismos y otros medios hasta que son capaces de alimentarse por sí solos, el entorno natural está constituido para que los herbívoros se alimenten de plantas, los carnívoros devoren a otros animales y el hombre se sirva de todos ellos, pues la naturaleza no actúa en vano. Y de la misma forma que la caza es necesaria para someter a algunos animales salvajes, la guerra será justa para gobernar a quienes merecen ser gobernados por otros y se resisten a aceptar su naturaleza (1256b). Así, concibe que la guerra tiene tres finalidades: por un lado, la propia defensa y la elusión de la esclavización del propio pueblo; por otro, el gobierno de otros cuando ello reporte un beneficio a los propios gobernados; y por último, la esclavización de aquellos que así lo merezcan.

A raíz de estos planteamientos no es extraño que introduzca frecuentemente en sus obras alusiones despectivas a los extranjeros atribuyéndoles las más atroces conductas y costumbres y sólo excepcionalmente alabando algunas de sus tradiciones.

De manera general, califica al bárbaro como hombre brutal y sitúa su conducta al mismo nivel que el vicio o la incontinencia. Para el estagirita, la dificultad de encontrar un hombre de este tipo es la misma que la de su otro extremo, el hombre divino, pero afirma que aquél se encontrará principalmente entre los bárbaros, o bien a causa de enfermedades y mutilaciones o en aquellos con una maldad inhumana (1145a, 30-35). Atribuye a los bárbaros costumbres como la antropofagia (1148b, 20-25) y la piratería (1338b), y considera también brutales a algunas “razas de bárbaros remotos” por carecer de juicio y vivir conforme a los sentidos (1149a, 5-15).

De forma similar a Platón, la cercanía geográfica y los múltiples enfrentamientos bélicos entre griegos y persas llevaron a Aristóteles a tener presente en repetidas ocasiones a sus vecinos orientales en sus escritos. Pero en comparación con su maestro, su crítica es aún más dura y evita señalar sus buenas costumbres como sí hacía el filósofo ateniense. Para Aristóteles, la conjunción de dos conceptos definía a la perfección al pueblo persa: tiranía y servidumbre. La configuración de la propia

identidad como diferenciada de las otras parece ser ejemplificada aquí magistralmente por el estagirita al atribuir al pueblo vecino las dos características que más detestaba y que en mayor medida pretendía evitar en los griegos. En efecto, la tiranía constituía para él el peor sistema político en contraposición a la monarquía, mientras que la servidumbre era la característica que se oponía a la naturaleza humana del ciudadano griego, quien lejos de servir a otros le era propio participar en las tareas de gobierno de la ciudad, mostrando así su estimada autosuficiencia.

La tiranía era para Aristóteles el régimen dominante no sólo en la política sino también en la sociedad persa. Según explica, las comunidades primarias, las familias, ya poseían esta forma de organización siendo el padre quien ejercía las funciones de tirano que trataba a sus hijos como sumisos esclavos<sup>151</sup>, manteniendo con ellos una relación impropia de la institución familiar (1160b, 20-30). Esto era así debido a la tendencia natural a la tiranía de los pueblos asiáticos motivada por su carácter servil que facilita la aceptación social del tirano y contrasta con el de los griegos y los europeos (1285a). Aunque acepta que en algunos pueblos bárbaros es posible encontrar la monarquía, sus características naturales impiden su correcto desarrollo, e incluso, en concreto los persas y los corintios facilitan el mantenimiento del régimen tiránico al:

“impedir a los que sobresalen y eliminar a los sensatos, no permitir ni banquetes comunitarios ni asociaciones, ni educación ni ninguna otra cosa similar; sino evitar todo aquello de donde suelen brotar estas dos cualidades: resolución y confianza; prohibir además la existencia de escuelas y de otros círculos culturales y facilitar cuanto esté orientado a que todos se desconozcan lo más posible unos a otros” (1313b).

Medidas todas ellas que pueden agruparse en torno a tres ejes: evitar que los súbditos piensen, promover la desconfianza entre ellos y su incapacidad de actuar (1314a).

---

<sup>151</sup> En este sentido afirma Julio Pallí (2007, p. 231), traductor de la edición consultada, que no disponemos de información que apoyen esta afirmación del estagirita, sino más bien lo contrario como se observa en la *Ciropeia* de Jenofonte, aunque es también cierto que resulta difícil dilucidar en esta obra la exageración de la realidad, lo histórico de lo pseudohistórico (Vegas, 1987).

Otro pueblo objeto de las críticas aristotélicas son los celtas a quienes califica de temerosos y los toma como ejemplo para explicar uno de los vicios de la virtud de la valentía. Según dice en la *Ética a Eudemo*, los celtas y otros extranjeros se comportan como los jabalíes y otros animales salvajes al responder iracunda e irracionalmente mediante arrebatos a las amenazas externas, lo cual no es posible calificar de valentía (1129b, 25-30). De forma similar, en la *Ética a Nicómaco* critica también que los celtas se excedan en su falta de temor al no impedir que las mareas sepultaran sus casas con el objetivo de endurecer sus ánimos ante la adversidad (1115b, 25-30). Sin embargo, la exposición a situaciones dramáticas que critica en los celtas y anteriormente en los lacedemonios, parece agradarle en la *Política* donde alaba la costumbre celta de sumergir a los niños pequeños en ríos helados o vestirlos con poca ropa para que se acostumbren al frío que tendrán que sufrir posteriormente en la batalla (1338b).

Tampoco son una excepción a sus críticas los egipcios a quienes, si bien atribuye en la *Metafísica* el descubrimiento de las matemáticas por sus sacerdotes debido al hecho de que disfrutaban de ocio y no se preocupaban de lo meramente útil, en la *Ética Eudemia* concibe a la cultura egipcia como el mejor ejemplo de la amistad como utilidad. Y para argumentar tal aseveración alude a sus rituales de enterramiento donde se desecha lo que consideran inútil (pelo, uñas, etc.) y conservan otras partes del cuerpo y objetos similares que creían necesarias para la otra vida (1235b, 1-5). Asimismo, se vale de la veneración egipcia al dios Apis representado en la figura de un buey, del cual dice que posee más placeres que muchos monarcas, para reprochar el ideal de vida servil únicamente dirigido a satisfacer los apetitos (1216a, 1-5).

De forma genérica, y como era de esperar, para Aristóteles el contacto con los extranjeros debe ser evitable en la medida de lo posible a diferentes niveles. Desde el cuidado de que los niños pequeños convivan con esclavos pues ello contribuiría a la adquisición de un lenguaje obsceno que podría derivar a acciones del mismo tipo, al establecimiento de medidas políticas a gran escala que establezcan un control sobre ello. Así, critica algunas constituciones de las que analiza en la *Política* que no aborden las relaciones con los extranjeros, como en el caso de la constitución de Faleas de Calcedonia (1267a), o las medidas tomadas por Esparta para evitar el decrecimiento de la población mediante la concesión de la ciudadanía a extranjeros.



En este sentido y en contraposición al espartano, alaba el régimen cretense y en particular su ubicación geográfica que favorece la expulsión de los extranjeros y advierte del peligro que una ciudad cercana al mar puede suponer por el hecho de que esto podría provocar que extranjeros educados en otras leyes llegaran a la propia ciudad, lo que debe ser considerado una amenaza para el orden social (1327a). A pesar de ello, concibe necesario el puerto por otros beneficios que aporta, como el comercio o las alianzas para fines militares, pero debe ser regulado por ley el trato con los otros. Asimismo, propone controlar el tamaño de la ciudad en función de la regla del término medio y de la autosuficiencia, y con el objetivo de posibilitar un conocimiento mutuo que garantice la buena elección de los gobernantes para desempeñar las magistraturas en función de los méritos de cada uno, y para evitar que metecos y extranjeros ocupen lugares en el gobierno. Y en la misma línea, establece que los encargados de cultivar las tierras deben ser los esclavos y los periecos bárbaros evitando a los más valientes y a los que sean de la misma tribu para prevenir revueltas, e incluso insta a delimitar zonas en la ciudad donde tengan el acceso restringido los campesinos y obreros, excepto si son invitados, como en las plazas bajo los templos y las dependencias de los magistrados (1331b).

## **2.2. Los bárbaros como esclavos**

La concepción antropológica aristotélica donde tienen cabida varias naturalezas humanas, así como su desprecio por los extranjeros y bárbaros suponen un perfecto caldo de cultivo para la justificación de la esclavitud. La atención prestada por el estagirita a esta cuestión y, más concretamente, su apología como pilar e institución necesaria de su organización social perfecta, la polis, merece nuestra atención fundada en el hecho de que muchos esclavos eran extranjeros. A diferencia de Platón, quien, como vimos, sólo dedica algunas líneas a los esclavos, Aristóteles se ocupó en gran medida de esta cuestión y no sólo en la *Política* sino también en sus libros sobre ética tiene presencia la figura del esclavo en la sociedad.

El papel que le concede es una muestra más de que Aristóteles no concebía a todos los individuos como de igual naturaleza, pues ellos estaban destinados a

servir, mientras que los ciudadanos griegos podían dedicarse a la vida contemplativa, es decir, a su plenitud y a la felicidad. Por ello, no puede decirse que para Aristóteles el fin natural del hombre tenga carácter universal. Es decir, todos los individuos no pueden ser felices porque *naturalmente* no pueden dedicarse a la vida intelectual, por ello, muchos de ellos, los naturalmente inferiores, deben poner su vida al servicio de aquéllos cuya naturaleza sí se encuentra abierta a la plenitud. En este sentido y tal y como los define en la *Política*, los esclavos dejan de ser concebidos como humanos para ser vistos como instrumentos animados del hogar propiedad del amo que los utiliza para su pervivencia, así como para dar uso a otros instrumentos incapaces de actuar por sí solos.

Sin embargo, tan arbitrario criterio no estaba exento de crítica incluso en aquel momento de la historia, y aunque fuera muy insignificante merecía la atención del propio Aristóteles quien reconocía la falta de consenso sobre la cuestión y trataba de argumentar su postura esclavista.

Para ello, parte de la necesidad natural de que unos hombres manden y otros obedezcan, como ocurre entre el alma y el cuerpo, o entre el hombre y la mujer. Sitúa en la diferencia entre seres el origen de la dominación: “Todos aquellos que se diferencian entre sí, tanto como el alma del cuerpo y como el hombre del animal, se encuentran en la misma relación” (1254b). Quienes trabajan utilizando el cuerpo y no poseen razón en sí mismos, sino únicamente participan de ella, deben ser considerados esclavos por naturaleza, pues sirven a otros y se diferencian muy poco de los animales domésticos. Incluso llega a afirmar que la propia naturaleza, quien hace a esclavos y hombres libres de constitución diferente, les otorga a los primeros un físico más adecuado para la servidumbre y a los segundos habilidad para la vida política. Es cierto que admite que, en ocasiones, los esclavos no lo son por naturaleza, sino que son nobles que por causa de una guerra son tomados como siervos. Sin embargo, ello no le lleva a cuestionar su planteamiento sino que excluye esta posibilidad de la verdadera y beneficiosa relación señor-esclavo, en la que si cada uno actúa conforme a lo prescrito por su naturaleza, mandar-obedecer, la relación será satisfactoria para ambos y para el conjunto de la sociedad. Es más, critica la actitud de quienes, al reconocer que pueden cometerse errores esclavizando a quienes no lo merecen a través de las guerras, tratan de salvaguardarse a ellos mismos y proclaman la nobleza universal de los griegos que

estaría por encima de los bárbaros, pues si los primeros son nobles independientemente del lugar en que se encuentren, los segundos sólo podrán serlo en su patria. En suma, aunque reconoce que hay excepciones según lo explicado, concluye que la esclavitud es natural y justa, pues todos los extranjeros no están *por su propia naturaleza* llamados a la felicidad.

Otro problema que trata de resolver en torno a la esclavitud alude a la posibilidad de los esclavos de tener virtudes, pues si por un lado el hecho de poseer la justicia o el valor podría cuestionar la relación diferencial con el amo, el no tenerlas sería conflictivo con el hecho de ser humanos. La cuestión no se resolvería mediante una mera diferencia de grado pues el mandar u obedecer atiende a una cuestión de contenido. La *solución* planteada por Aristóteles conviene en que tanto amo como siervo poseen virtudes, pero tales virtudes lejos de ser las mismas serán aquellas más acordes con la función vital que se les ha encomendado por naturaleza. En consecuencia, afirma que el esclavo no es capaz de deliberar y participará de la virtud moral en lo que corresponde a su fin como esclavo, es decir, en lo relacionado con el servicio a su señor. Es más, llega a decir que la participación en la virtud no es por la función propia sino por el propio señor.

Esta concepción de los esclavos como seres inferiores unida al hecho de que muchos esclavos eran extranjeros resulta fundamental para la consideración de los extranjeros como inferiores, pues de lo contrario se incurriría en una grave incoherencia en su defensa de la esclavitud vinculada a una condición natural del individuo. Además, su visión de los bárbaros como objeto de sometimiento, tal y como le recomendaba a su discípulo Alejandro, contribuiría a exportar la visión de la servidumbre bárbara a los griegos desde las relaciones domésticas hasta las internacionales.

### **2.3. La paradoja de la preocupación por las relaciones sociales**

El desprecio y la relación de dominación que Aristóteles proponía con los extranjeros y bárbaros contrasta con la gran preocupación que la ética de las relaciones sociales ocupa en su pensamiento. En efecto, partiendo del supuesto de que “el hombre es un ser social y dispuesto por naturaleza a vivir con otros”

(1169b, 15-20), la relación social constituye un tema central en la filosofía aristotélica, pues no sólo pensaba que el individuo era un ser social sino que articula gran parte de sus ideas en torno a esta cuestión. El hecho de que dos virtudes puramente relacionales, la justicia y la amistad, sobresalgan por encima de las otras en sus escritos (Martínez Manzano, 2007, p. 17) da buena cuenta de ello.

En la *Ética Nicomaquea* define la justicia como “la virtud en el más cabal sentido, porque es la práctica de la virtud perfecta, y es perfecta, porque el que la posee puede hacer uso de la virtud con los otros y no sólo consigo mismo” (1129b, 30-35). Además, encuentra en ella contenidas todas las virtudes y la concibe la más excelente de todas. Consecuentemente, se ocupa de la justicia con gran detenimiento dedicándole un libro completo –Libro V– y afirma que es la única de las virtudes que se refiere a los bienes de los otros y se preocupa por su conveniencia. Junto a ello, define al mejor hombre como el que usa la virtud no para el bien propio, que es lo fácil, sino para el de los demás, lo que viene representado en la figura del magistrado quien “no se atribuye a sí mismo más de lo que es absolutamente bueno, a no ser que sea proporcional a su mérito; por eso se esfuerza para otros y esta es la razón por la que se dice que la justicia es un bien para el prójimo” (1134b, 1-5). Para Aristóteles la justicia es necesaria en la medida en que el individuo por sí solo puede actuar injustamente y corromper su criterio otorgándose a sí mismo lo que les corresponde a los otros.

Con respecto a la amistad afirma que es “lo más necesario para la vida” (1155, 1-5), pues sin amigos nadie quiere vivir aunque se posea el resto de bienes, poder o riquezas. Para Aristóteles, los amigos son el “único refugio” en las desgracias y ayudan al individuo a pensar y actuar. Aparecen de forma natural incluso entre animales, pero especialmente entre hombres, lo cual, puede apreciarse incluso al viajar donde “puede uno observar cuán familiar y amigo es todo hombre para todo hombre” (1155a, 15-25). Llega a situarla por encima de la virtud anterior al afirmar que la amistad mantiene la unidad en la ciudad y por ello es objeto de mayor atención de los legisladores que la propia justicia, ya que en la amistad aquélla deja de ser necesaria. Incluso el hombre feliz, el ser autosuficiente que posee todos los bienes, tiene necesidad de amigos. Puesto que lo propio de la virtud es hacer el bien a los otros, el amigo nos proporciona algo que no es posible conseguir individualmente sino que requiere a otro para poner en práctica esta dimensión de

la virtud. Asimismo, puesto que la felicidad implica actividad, al ser producción y no posesión, necesita de la acción buena y esta será posible también con los amigos con quienes practicará acciones buenas y será testigo de las de sus amigos, aprendiendo de ellas.

Sin embargo, junto a estas características de la amistad que parecen configurarla como un bien para el propio individuo, se encuentran otras en el pensamiento aristotélico que van mucho más allá del interés individual y ponen su atención en el otro. Según el estagirita, la amistad es una comunidad que requiere reciprocidad y la búsqueda del bien del amigo a quien define como “aquel que le desea a alguien cosas buenas o que cree que son buenas, no por causa de sí mismo, sino por causa del otro” (1240a, 25-30). Asimismo, entiende que ser amigo implica sufrir con el otro, compartir su dolor y su alegría (1240a, 30-40), situando al otro en el centro de la relación, pues:

“si un amigo tiene que ser realmente tu amigo, debe ser no sólo bueno de manera absoluta, sino también bueno para ti; en efecto, es bueno absolutamente por ser bueno, pero es amigo por ser bueno para otro; pero es bueno y absolutamente cuando estas dos cualidades se armonizan, de manera que lo que es absolutamente bueno es también bueno para otro” (1238a, 5-10).

Tal grado de sensibilidad y empatía hacia el otro resulta completamente ajeno a la relación que Aristóteles prescribe con los extranjeros y bárbaros. Establece así dos tipos de relaciones con los otros, aquellas en las que los individuos se perciben como iguales, y son susceptibles de un trato similar al que el propio individuo merece, y aquellas otras con quienes son considerados inferiores, que se encuentran a otro nivel ya sea el de los instrumentales esclavos o el de los “brutales y salvajes” hombres bárbaros. La minuciosa normativa ética elaborada por el filósofo de Estagira no parece aplicable, según él, nada más que a unos pocos. Si consideramos que es justo otorgarle a cada uno lo que se merece y, como hemos visto, la guerra y la dominación es admisible con aquellos que lo merecen por ser de naturaleza inferior, y la sociedad será más justa si el esclavo ejerce sus virtudes serviciales y el amo sus virtudes de gobierno, *todo cobra sentido*.

Profundizar un poco más en el pensamiento aristotélico nos muestra otras posibles explicaciones a este doble rasero.

En su estudio sobre la amistad se plantea si es posible esta relación entre aquellos que son diferentes. Ante esta cuestión opone dos posturas: por un lado, la de Homero o Empédocles quienes entendían que no era sino la semejanza lo que posibilita la amistad y ello explicaba el hecho de que el perro se sentaba en la misma baldosa para dormir, debido a la identidad establecida con dicho lugar a través de sus efluvios; por otro, Eurípides, Hesíodo o Heráclito entendían que es en la diferencia donde surge la amistad puesto que lo semejante rechaza a lo semejante y quienes toman el mismo alimento compiten entre sí por él, mientras que la variedad de sexos es necesaria para la vida o la diversidad de notas para la armonía (1235a, 25-30). Esta dicotomía es superada por Aristóteles quien entiende que la verdadera amistad únicamente es concebible en la igualdad de la virtud, entre “hombres buenos e iguales en virtud” (1156b, 5-10). Es decir, sólo las personas virtuosas pueden ser realmente amigos. Una vez más, esto nos lleva a restringir la amistad a un reducido grupo de individuos ubicados exclusivamente en la ciudad griega y, dentro de ésta, entre aquellos que ostentan el estatus de ciudadanos, pues son éstos y únicamente estos quienes pueden acceder a la vida virtuosa. De esta forma, el cuidado y la atención al otro, al amigo, se limita a este grupo de individuos excluyendo al resto de miembros de la propia ciudad, artesanos, comerciantes, campesinos, esclavos, etc. y al conjunto de los bárbaros, quienes entrarían en el segundo nivel relacional definido por Aristóteles, caracterizado por el dominio griego y la servidumbre bárbara. No es extraño, por tanto, que conciba que la amistad propiamente dicha se dé en pocas ocasiones por la escasez de hombres virtuosos.

Ello es así porque el hombre malo, el que no es virtuoso, no es capaz de establecer relaciones de amistad propiamente dichas, pues el malo no busca el interés del otro sino la utilidad o el placer personal (1157a, 10-20). En consecuencia, al malo le es propia la amistad basada en la utilidad o el placer, una amistad inestable pues perdura únicamente mientras hay provecho, y se termina sin más cuando falta la ganancia. Ante tales premisas, es coherente que defina la amistad basada en la utilidad como la que caracteriza a las relaciones con los extranjeros (1156a, 30-35), una relación que asemeja a un trato comercial (1158a, 15-25) donde el único fin es el intercambio y donde no tiene cabida la preocupación más que por uno mismo, lo cual, no puede ser calificado como verdadera amistad sino como un accidente de ésta. Además, plantea que si bien en el placer la semejanza es una

ventaja pues los semejantes desean cosas semejantes, lo que facilita la amistad, en la utilidad lo que se requiere es la diferencia, donde lo que se busca no es el otro como fin sino como medio (ej. señor-esclavo, etc.).

Además, puesto que para ser virtuoso no es suficiente con conocer la virtud sino que es necesario practicarla (1103a, 30-35), la amistad no será posible en la distancia, sino que requiere de la convivencia, que no es otra cosa sino el intercambio de palabras, pensamientos y dones, a diferencia de la mera coexistencia que es más propia de los animales (1170b, 10-15). Y puesto que, según Aristóteles, debe evitarse de múltiples formas el contacto con los extranjeros, encontramos aquí un nuevo obstáculo para la amistad con el otro.

Por último, es preciso considerar otro elemento de la amistad relacionado con la igualdad. Si bien para el estagirita es necesaria cierta igualdad en la virtud entre quienes aspiran a ser amigos, admite la posibilidad de una relación asimétrica donde uno de los amigos disfrute de una posición de superioridad respecto al otro (1161a, 35). Si admitiera que la diferencia en la virtud entre griegos y bárbaros es una cuestión de grado, sería factible según esta concepción de la amistad una relación amistosa pura, más allá del mero utilitarismo del que hemos hablado antes. Sin embargo, ni siquiera en esta circunstancia de asimetría admite la amistad con el extranjero. A pesar de ello resulta interesante de cara al establecimiento de relaciones entre individuos diferentes recoger aquí brevemente la visión de Aristóteles al respecto.

Para él, este tipo de relación asimétrica requiere de una acción que devuelva el equilibrio, y esta igualación es posible aunque cada uno no aporte a la relación la misma cantidad sino proporcionalmente lo que debe, de tal forma que el mejor pueda ser más amado que lo que él mismo ama, adecuando así el afecto al mérito restaurando la igualdad requerida por toda amistad (1158b, 20-30). Ahora bien, si la distancia entre individuos es muy grande, la amistad no será posible pues es necesario cierta reciprocidad. Y este requerimiento de reciprocidad será el que imposibilite también la relación amistosa con los hombres malos, pues al carecer de virtud no será posible el intercambio debido. Asimismo, puesto que no es posible la amistad con un objeto, tampoco lo será con un esclavo que se asemeja al primero y que tampoco participa de la virtud.

Por otro lado, reconoce la existencia de problemas en las relaciones asimétricas como consecuencia de la aspiración de unos y otros a obtener más de la relación, o cuando la superioridad de uno imposibilite recibir todo lo que merecería como en el caso ya citado de los padres. Sin embargo, en estos casos no es necesario que el intercambio se realice de los mismos elementos sino que en un caso puede ser honor y en otro ganancia. Esta ausencia de reciprocidad es así porque cada uno desempeña un papel diferente en la relación.

## 2.4. El diálogo aristotélico

A pesar de que la referencia habitual al hablar de diálogo en la Grecia Clásica nos suele remitir inmediatamente a los escritos de Platón, no puede decirse que el filósofo de Estagira concediera una importancia menor a la discusión dialógica como medio de acceso al conocimiento. Sin embargo, los avatares históricos han impedido que gran parte de la obra de Aristóteles escrita en forma de diálogos perdurara hasta nuestros días más que en breves fragmentos, y sin ella, posiblemente hemos perdido información muy valiosa del significado aristotélico del diálogo. Al menos, sabemos que estos libros llamados exotéricos y de clara influencia platónica estaban dirigidos al gran público, a diferencia de los textos que hoy conservamos que iban destinados a un grupo de expertos posiblemente habituales del Liceo. Esto nos indica el carácter didáctico que Aristóteles concedía a la escritura en forma de diálogo, pues a través de ellos pretendía hacer llegar los profundos conocimientos de su filosofía a quienes estaban menos preparados.

Junto a ello, en diferentes momentos de su obra pueden encontrarse diversas referencias que permiten realizar una aproximación a este concepto en el pensamiento aristotélico.

Comenzaremos acudiendo a uno de los conceptos afines que nos pueden ayudar a delimitar el significado del diálogo. Así pues, en el libro III de la *Ética a Nicómaco* define la deliberación como la reflexión sobre aquello en lo que podemos intervenir o sobre lo que tiene un fin previamente determinado. Es decir, no es posible deliberar sobre los solsticios ni sobre una suma pues ello no tiene más que un resultado. Además, afirma que la deliberación no atañe al fin, que viene siempre



dato, sino a los medios que debemos establecer para lograrlo y lo ejemplifica con la situación de un médico quien no se cuestiona sobre si curar al enfermo sino sobre la mejor manera de llevarlo a cabo. Siguiendo con la deliberación, identifica una serie de características de su buen desarrollo (1142b). Por un lado, explica que no es inmediata sino que al contrario requiere tiempo y en ello se distingue del buen tino que prescinde del razonamiento para tomar una decisión rápida. Por ello, tampoco es mera opinión, pues esta es una afirmación sin razonamiento. Asimismo, para ser buena deliberación, debe evitar dirigirse al mal, pues sería equivocado articular una deliberación que tratara de encontrar la forma de ser incontinente o vicioso. E incluso aunque se alcance un bien, la deliberación puede ser mala si el camino seguido es malo, de la misma forma que se puede alcanzar un bien con un razonamiento falso. Por último, intervienen también factores de eficiencia, de tal forma que será mejor la deliberación que alcance el fin en menor tiempo.

En segundo lugar, cabe acudir al segundo libro de la *Metafísica* donde concibe el acceso a la verdad como una tarea comunitaria (993a-993b). Esto es así porque cada individuo es capaz por sí solo de acceder a una parte de ésta, pero no a toda, para lo cual es necesaria la concurrencia de las partes de verdad alcanzadas por otros. Además, entiende que el camino a la verdad no sólo requiere de profundas aportaciones, pues para llegar a ellas es posible que se haya tenido que pasar por otras más superficiales, lo que concede de nuevo un carácter cooperativo al conocimiento. Esto es mostrado por el mismo Aristóteles en su propia escritura, pues no comienza su investigación planteando su tesis para pasar a demostrarla después. La lectura de la *Metafísica* es una enseñanza del propio proceso dialógico de acceso al conocimiento donde el estagirita no se encuentra sólo ante la realidad, ni adopta una postura tan soberbia e ignorante como para pensar que es el primero que se ha planteado las cuestiones que trata de resolver —lo que tiene aún mayor mérito cuando en realidad se le considera pionero y fundador de muchas materias—. Al contrario, sus primeros pasos y muchos de los posteriores se dirigen a cuestionar a otros autores sobre sus posturas ante el problema que se plantea resolver. Si bien no conserva el estilo directo del diálogo que pudimos ver en su maestro y que previsiblemente sería también habitual en sus desaparecidos escritos exotéricos, sus textos no dejan de ser preguntas y respuestas a otros autores sobre el objeto en cuestión. De esta forma, muestra su respeto por quienes se afanaron en el estudio de un tema, les propone problemas y cuestiona sus soluciones rescatando la parte

de verdad que hay en ellas pero desvelando lo que aún queda por resolver. Es decir, considera la verdad de los otros y descubre el espacio que queda aún vacío, se apoya en ellos para avanzar el conocimiento identificando sus carencias. Así, afirma que “[l]os que quieren investigar con éxito han de comenzar por plantear bien las dificultades, pues el éxito posterior consiste en la solución de las dudas anteriores, y no es posible soltar, si se desconoce la atadura” (995a, 25-30). Por otro lado, este modo de proceder nos muestra también que el diálogo tiene un fin concreto que es preciso conocer a través de la contemplación de las aportaciones de los otros, pues: “los que investigan sin haberse planteado antes las dificultades son semejantes a los que desconocen adónde se debe ir, y, además, ni siquiera conocen si alguna vez han encontrado o no lo buscado; pues el fin no es manifiesto para quien así procede, pero para el que se ha planteado antes las dificultades sí es manifiesto” (995a, 35 995b, 5).

También en la *Metafísica* nos muestra Aristóteles lo que considera una de las condiciones sin la cual no es posible el diálogo. En efecto, el principio de no-contradicción supone afirmar la imposibilidad del ser y no ser de forma simultánea, y en la discusión esto se traduce en que quien realiza una afirmación sobre algo lleva implícita la petición de principio, es decir, la aspiración a que ello *es*, mientras que incluso el que trata de refutar dicha afirmación no deja de ser una nueva petición de principio sobre lo que *no es* (1006a). En consecuencia, tanto si se acepta como si se rechaza la afirmación, para que la discusión sea posible no pueden darse como válidas ambas respuestas, a saber, aceptación y rechazo de la proposición, pues aunque el filósofo de Estagira admite que afirmar que algo *es* puede implicar que sea varias cosas, ello no supone que pueda ser infinitas cosas porque de esta forma no significaría ninguna y se haría imposible el razonamiento, pues “el no significar una cosa es no significar ninguna, y, si los hombres no significan nada, es imposible dialogar unos con otros” (1006b, 5-10).

En este sentido, se observa continuidad entre Aristóteles y su maestro pues ambos consideraban imprescindible para el diálogo aceptar la existencia de la verdad y se oponían a la doctrina del sofista Protágoras, de quien el estagirita afirma que su concepción del hombre como medida de todas las cosas implica aceptar que hay tantas verdades como individuos y ello lleva a admitir que algo es y no es al existir contradicciones entre unos y otros. Además, puesto que el criterio de verdad

varía con cada individuo no es posible decir que algo es falso (1009a), lo cual, resultaba en la inexistencia de una realidad objetiva que nos permitiera decidir sobre lo bueno o lo malo, sino que dependería del criterio de cada individuo. Ante esto, Aristóteles lanza varias preguntas inquisidoras que pretenden mostrar la imposibilidad de que alguien crea en esta postura por la incoherencia entre su decir y su actuar:

“¿Por qué, en efecto, camina hacia Megara y no está quieto, cuando cree que es preciso caminar? ¿Y por qué, al rayar el alba, no avanza hacia un pozo o hacia un precipicio, si por azar los encuentra, sino que claramente los evita, como quien no cree igualmente que el caer sea no bueno y bueno?” (1008b, 5-20) (...) ¿por qué, al prescribirles el médico que tomen un alimento determinado, lo toman? ¿Por qué, en efecto, esto ha de ser pan más bien que no serlo? De manera que en nada se diferenciaría comer o no comer. Pero lo cierto es que, reconociendo la verdad y sabiendo que éste es el alimento prescrito, lo toman. Sin embargo, no debiera ser así, si ninguna naturaleza permanece fija en las cosas sensibles, sino que todas se mueven y fluyen incesantemente” (1063a, 25-35).

Ante esto articula la clásica objeción al relativismo según la cual la propia afirmación de que no hay afirmación verdadera se desmiente a sí misma por el contenido de la proposición (1062a, 30-1062b, 10).

Para Aristóteles esto constituye la destrucción completa del diálogo y la comunidad de razonamiento de la que hablábamos (1062a, 10-20) pues no será posible articular palabra y la diferencia fundamental entre el hombre y las plantas será mínima (1008b, 5-20). Y para ello, acude al ejemplo proporcionado por la postura de Crátilo, quien consciente de la restricción que este planteamiento imponía al razonamiento y a la discusión recriminaba al propio Heráclito que ni siquiera es posible bañarse en el río en una ocasión, y consecuentemente abogaba por mantener silencio y únicamente mover el dedo (1010a).

Como última anotación de la *Metafísica*, cabe destacar un problema educativo mostrado por Aristóteles en esta discusión que se añade al planteado por Platón sobre la imposibilidad de enseñar cuando no se cree que exista algo verdadero. En esta ocasión, el problema alude a la motivación para el aprendizaje y deriva de observar que “si los que más han alcanzado a ver la verdad que nos es asequible –y

éstos son los que más la buscan y aman— tienen tales opiniones y manifiestan estas cosas acerca de la verdad, ¿cómo no ha de ser natural que se desanimen los que se disponen a filosofar? Realmente, buscar la verdad será perseguir volátiles” (1009, 30-35).

Deben buscarse también referencias sobre el concepto aristotélico de diálogo en el ensayo *Argumentos sofísticos*, el cual puede considerarse perfectamente un manual didáctico de “adiestramiento para la discusión hablada, dialogada” (Samaranch, 1965, p. 14). Este texto tiene el objetivo primordial de prevenir al lector de los errores de razonamiento que puede cometer en la discusión con un sofista debido a la frecuente utilización, por parte de este último, de argumentos que pareciendo reales no lo son sino en apariencia, de forma similar a como la hojalata puede parecer plata ante los ojos inexpertos.

Si bien se trata de un texto de carácter técnico en el que no se atiende específicamente a la relación dialógica sino a las herramientas que puede usar para aparentar que es sabio sin serlo realmente, de la preocupación del estagirita por esta cuestión pueden deducirse varias ideas. Primera, y en parte también basándonos en lo observado en la *Metafísica*, para Aristóteles el diálogo se trata de un instrumento valioso de avance del conocimiento por lo que es necesario la formación de los individuos en la identificación de aquellos elementos que por su indiferencia ante la verdad son capaces de pervertir el proceso dialógico desposeyéndole de su genuino significado. Identificar las argucias sofísticas no es una tarea sencilla, pues se trata de un arte que se ejecuta de manera magistral y muchas veces imperceptible mediante el uso equívoco del lenguaje, preguntas con doble sentido, solecismos, etc. Además, no conocer los errores que pueden cometerse hace relativamente fácil caer en ellos, por lo que se requiere de formación específica en la discusión dialógica. Segundo, aunque concebía que el individuo debía aspirar a la autosuficiencia y a la vida intelectual, la preocupación por una correcta cooperación adecuada en la búsqueda del conocimiento nos señala una vez más la importancia que la dimensión social del individuo tenía para Aristóteles. Alguien podría objetar que la crítica aristotélica a las artimañas sofísticas es simplemente un intento de evitar la confusión del individuo quien para acceder al conocimiento no requiere nada más que su trabajo intelectual solitario. Sin embargo, si realmente este fuera su objetivo no se entiende porque se tomó tantas molestias en escribir un libro tan

detallado en el que de forma rigurosa desmonta las trampas del interlocutor, cuando podría haber solucionado la cuestión de manera mucho más fácil y eficiente recomendando no considerar la discusión como medio de acceso al conocimiento. Tercero, al identificar al sofista como el promotor de la confusión en la discusión mediante un conocimiento aparente, nos muestra de nuevo la importancia que concedía a que el protagonista del diálogo sea un conocimiento que se ajuste a la realidad, pues lo contrario, lejos de poseer un objetivo educativo, se guía únicamente por el interés personal y lucrativo propio de los sofistas donde no se busca el bien del otro por sí mismo sino que se le trata como un medio útil, pues “el arte del sofista es un arte de hacer dinero que trafica con una sabiduría aparente” (Capítulo XI de los *Argumentos sofísticos*).

Por último, el libro de los *Tópicos*, del cual hay quien considera que los *Argumentos sofísticos* constituyen el apéndice o último capítulo, trata algunos errores genéricos en el razonamiento que dificultan el avance del conocimiento. Asimismo, resulta interesante su definición del objeto de la dialéctica como lo plausible, es decir, y como ya señalaba en referencia a la deliberación, aquello que ni es lo suficientemente evidente, pues no requiere discusión, ni es completamente rechazable. Para ello puede acudir a alguna fuente de autoridad como la opinión de la mayoría o la de los sabios, pero que aborde una cuestión controvertida sobre la que no existe consenso “o no se opina ni de una manera ni de otra, o la mayoría opina de manera contraria a los sabios, o los sabios de manera contraria a la mayoría, o bien cada uno de estos grupos tiene discrepancias en su seno” (104b, 1-5), aquellas sobre las que hay argumentos contrarios ambos convincentes (104b, 10-15), o bien “aquellas cuestiones acerca de las cuales, por ser muy amplias, no tenemos argumentos, juzgando que es difícil dar el porqué de ellas” (104b, 15-20). Es decir, la discusión debe tratar un tema que constituya una ruptura con el pensamiento dominante, es decir, que constituya un desafío hacia lo aceptado común y tradicionalmente. Pero ello no es suficiente, sino que para poder lanzar dicho reto se requiere de una garantía que avale de alguna manera la solidez del planteamiento subversivo, debe mostrar junto con la tesis algún argumento que consiga justificar la atención que reclama para que ello no produzca inmediatamente el desdén de quienes escuchan, pues “en efecto, el prestar atención a un individuo cualesquiera que profiriera opiniones contrarias a las habituales sería una simpleza” (104b, 20-25). Ahora bien, para Aristóteles no todo tipo de problemas deben ser

considerados, pues aquellos que se muestren a todas luces equivocados o que cometan un error evidente en la percepción sensible, deben corregirse previamente y evitar embarcarse en su discusión: “los que dudan sobre si es preciso honrar a los dioses y amar a los padres o no, precisan de una corrección, y los que dudan de si la nieve es blanca o no, precisan de una sensación” (105a, 5-10).

Tres últimas advertencias de cara al diálogo cabe recoger de este tratado de lógica. Por un lado, tomar precauciones frente a aquellos que no se muestran claros y se sirven de la metáfora constante sin mostrar realmente lo que quieren decir, pues ello no posibilita la discusión (158b, 10-15). Por otro, “frente a los que actúan de mala fe no es posible, sin duda, construir los razonamientos tal como uno quiere, sino como puede” (161b, 5-15). Y finalmente, la concreción del fin nos ayudará a determinar la inclinación del otro a una buena deliberación (1226b, 30-35).

### **3. El diálogo y la relación con el otro en Agustín de Hipona**

La influencia platónica en el pensamiento agustiniano no sólo puede apreciarse en el contenido de las obras del obispo de Hipona sino que el interés de Platón por la discusión y el método dialógico se encuentra también en Agustín. Apasionado de la discusión y de la retórica, escribió algunos de textos en forma de diálogo en un estilo similar al utilizado por el filósofo griego (Cfr. *Contra académicos* o *El maestro*) mientras que otros, si bien no se desarrollan en un estilo dialógico directo, mantienen el ritmo de la discusión a través de la exposición de argumentos y contraargumentos sobre el asunto en cuestión (Cfr. *La Ciudad de Dios*). Mención especial merecen las *Confesiones* donde tiene lugar un diálogo en el que el interlocutor de Agustín no es un hombre sino Dios (Anoz, 2007, p. 10).

Así pues, el concepto agustiniano de *diálogo* encontrará como el platónico un profundo interés por la verdad, pero a diferencia de aquel no ignorará el valor de la belleza del discurso. Además, puede caracterizarse por una humildad y apertura al otro que no son incompatibles con unas arraigadas creencias y una intención educativa muy relevantes. Por último, para terminar este apartado veremos algunas anotaciones sobre la visión del otro que Agustín nos ofrece en algunos de sus textos, lo cual, no dejará de ser consecuencia de los principales pilares de su pensamiento como su firme fe en Dios y su fuerte convicción en la igualdad de todos los hombres.

#### **3.1. Desprecio por la retórica vacía e interés por la verdad bellamente narrada**

Como es sabido, Agustín fue un gran experto en gramática, elocuencia y retórica que ejerció la docencia de estas artes especialmente durante su juventud. Sin embargo, su actitud ante la forma del discurso recorre un camino paralelo, aunque no idéntico, al de sus creencias religiosas. En efecto, su conversión al cristianismo culminó un cambio en el pensamiento agustiniano que no es ajeno a su percepción

de la retórica, para quien dejaría de ser el centro de sus alocuciones y se convertiría en un aderezo necesario del mensaje basado en la aspiración a la verdad.

Así pues, puede observarse en este autor una dura crítica a la preocupación por la mera forma del discurso en los textos que escribió tras convertirse. Una crítica que comienza con su propia formación y que se suma a lo que ya destacamos anteriormente del olvido de la dimensión moral en la educación de su tiempo. En este caso, el pensador africano cuestiona que él mismo fuera formado en “la excelencia de las artes del decir con que se consigue la estimación de los hombres y se está al servicio de falsas riquezas” (CF I, 9.14), y encuentra un ejemplo de su preocupación por la opinión de los otros en la admiración que profesaba por un famoso retórico llamado Hierio, de quien no apreciaba su valía personal ni ningún otro mérito pues ni siquiera le conocía, pero del cual envidiaba la fama y el reconocimiento social que ostentaba (CF IV, 14.23). Asimismo, reflexiona sobre su propio ejercicio docente y califica su actitud como orador en el foro y en las clases de retórica de “soberbia y petulante” (CF III, 3.6), y puesto que el objetivo de sus palabras era el aplauso de oyentes y discentes, no duda en considerar esta capacidad como el arte de engañar, y por lo tanto, entendía que al enseñar retórica enseñaba a los alumnos la mejor manera de embaucar a los otros (CF IV, 2.2).

Tal era su interés por la forma y desprecio del contenido que, según nos cuenta el propio filósofo, rechazó las Escrituras decepcionado ante la sencillez de su redacción (CF III, 5.9). Por ello, fueron otras razones las que motivaron un cambio de perspectiva en Agustín. Su “cabeza llena de humo” (CF III, 3.6) comenzó a aclararse paradójicamente con la lectura del *Hortensius* del gran orador Cicerón que le motivó a la búsqueda de la verdad en lugar de a la sola belleza del lenguaje y la elocuencia (CF III, 4.8), así como al abandono de sus clases de retórica (CF IX, 2.2). Ahora bien, a pesar de ser incluso un obstáculo en su conversión al cristianismo, no rechazó el cuidado del discurso en sí sino la sola atención a éste cuando está exento de un contenido valioso con pretensiones de verdad. Agustín proponía trascender el medio para acceder directamente a la realidad de las cosas que nos proporciona el verdadero conocimiento, pero ello no le impedía reconocer la capacidad comunicativa del lenguaje que nos permite transmitir este conocimiento a los otros. Es decir, al añadirse la retórica al contenido el mensaje adquiere una mayor potencialidad educativa que posibilita una mejor asimilación de



lo transmitido causada por el deleite en la escucha, provocando un movimiento a la acción en el otro que facilita su camino a la bondad (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012). Esta nueva visión del discurso se observa a la perfección tanto en la retórica que nunca abandonó sus escritos, como en los elogios al obispo Ambrosio por la combinación de la belleza de sus palabras y la verdad de su contenido o en las críticas a la elocuencia vacía de Fausto el maniqueo:

“nada se ha de tener por verdadero simplemente porque se dice con elocuencia, ni falso porque se diga con desaliño y torpeza en el hablar. Pero tampoco se ha de tener por verdadero algo que se dice sin pulimento, ni falso lo que se ofrece con esplendor en la dicción. La sabiduría y la necedad se parecen a los alimentos, que son buenos unos y malos otros, pero se pueden unos y otros servir lo mismo en vasijas de lujo que en vasos rústicos y corrientes. La sabiduría y la necedad pueden ofrecerse lo mismo con palabras cultas y escogidas que con expresiones corrientes y vulgares” (CFV, 6.10).

Por otro lado, la perfecta combinación del lenguaje con el contenido en la acción educativa es descrita por Agustín en su obra *El Maestro*. En este diálogo destaca la ayuda prestada por las palabras a la enseñanza, pero afirma que por sí solas no es posible el aprendizaje, pues la palabra sin referencia a la cosa significada no tiene sentido para el aprendiz (DM X, 34). La palabra como signo puede ayudar a evocar una cosa que ya se ha conocido por los sentidos o bien un elemento inteligible. Pero este conocimiento para que sea verdadero debe buscarse en el interior del individuo, como el propio Agustín narra en las *Confesiones*, en orden a encontrar una voz que nos habla que no es otra que la Cristo, a quien Agustín concibe como el verdadero maestro (DM XIV, 46). Por ello, el lenguaje es un medio que nos incita a buscar la verdad en nuestro interior, y que puede llevarnos al bien, pero ese bien no nos lo muestran las palabras sino la Voz interior (DM XI, 38): “Si es llevado a término a base de preguntas, lo es no en virtud de palabras que enseñan, sino de palabras que van buscando la forma de hacerlo tan apto para aprender interiormente como el que le va haciendo las preguntas” (DM XII, 40).

El reconocimiento de la importancia del continente es aún más significativo en la medida en que descubrimos la relevancia que la búsqueda de la verdad tenía en el pensamiento agustiniano. Si bien se separa de Platón en el aprecio a la retórica, se le asemeja en la preocupación por el conocimiento verdadero a través de la discusión

y la investigación. En consecuencia, son diversas las críticas que Agustín recoge en sus obras sobre los que objetan al descubrimiento de la verdad.

Por un lado, advierte de la debilidad de quien no cree en la verdad de sus planteamientos, de quien afirma que se somete a las continuas variaciones de la opinión y por ello está condenada a ser “llevada y traída, torcida y retorcida y atormentada, se le oscurece la luz y no da con la verdad aunque la tenga enfrente” (CF IV, 14.23). Unido a ello, plantea que es común en estas personas afirmar que el fundamento de su argumento no reside en la verdad sino en que es *su* argumento, sustentados en la creencia de que no existe verdad inmutable que sirva como criterio para juzgar la falsedad de las cosas, por lo que únicamente la creencia personal puede constituir un apoyo para la discusión. En contraposición, este autor afirma la existencia de una verdad permanente que el hombre debe tomar de referencia para su contemplación de la realidad (CF VII, 17.23). Por ello, defiende que un argumento deja de pertenecer a un individuo concreto cuando es verdadero, convirtiéndose en un “tesoro común” (CF XII, 25.34). Y si alguien insiste en entender que la verdad es sólo su verdad, un bien de todos deja de ser bien común para convertirse en bien particular y, por tanto, deja de ser verdad y pierde la referencia a la realidad para referirse únicamente a sí mismo (o. c.).

Una de las doctrinas que en tiempos de Agustín alcanzaron mayor vigencia y se oponían en mayor medida a la búsqueda de la verdad es el escepticismo<sup>152</sup>. Por este motivo, dedicó una de sus obras más relevantes a tratar de refutar los argumentos sostenidos por los escépticos: *Contra académicos*. Escrito en forma de diálogo, recoge la postura escéptica encarnada en varios interlocutores que discuten primero con un discípulo de Agustín y después con el propio maestro. El planteamiento de aquéllos reside en afirmar que la verdad si bien existe, no es accesible sino a Dios y que, en consecuencia, el hombre únicamente puede aspirar a buscarla sin lograr encontrarla, alcanzando en la mera búsqueda la felicidad (CA I, VI). Esto se traduce en la centralidad del método frente al fin que se considera inalcanzable, el disfrute del medio de investigación independientemente del resultado que es ajeno al hombre. Para los escépticos, según lo entiende el pensador africano, la felicidad viene garantizada por el hecho de que la investigación implica la huida de las pasiones y el

---

<sup>152</sup> La relevancia de la discusión sobre el escepticismo es mayor si notamos su actualidad, pues son muchos los que advierten de la preeminencia del pensamiento escéptico en nuestros días (Vid. p. e. Derrick, 2011).

ejercicio de la parte más excelsa del hombre, la razón, por lo que quien investiga es feliz sin encontrar la verdad.

La oposición de nuestro autor a esta doctrina se apoya en cinco aspectos expuestos en diferentes partes de su obra, que pueden resumirse de la siguiente manera. Primero, entiende que puesto que el sabio escéptico no puede alcanzar lo que se propone, está trabajando en vano (*CA I, IX, 25*), y ello no conduce nada más a que a la inactividad y a la desmotivación en la investigación (*CA II, IX, 23*), como el propio Agustín parece haber sufrido en sus propias carnes en un momento anterior de su pensamiento (Ferrari, 2012). Y esto por dos motivos: por un lado, por la pereza que genera la ausencia de razones para iniciar una actividad intelectualmente costosa; por otro, porque la incertidumbre sobre la bondad de lo que hacemos nos lleva al retraimiento por el miedo al error. En consecuencia, el escéptico está “condenado a perpetua soñolencia y abandono de todos sus deberes” (*CA II, V, 12*). Segundo, el escepticismo implica aceptar varias contradicciones: a) no se entiende cómo es posible defender la búsqueda de algo que se concibe como imposible de conocer, pues, ciertamente, si no es conocido ¿qué hay que buscar?; b) cabe aplicarle la clásica refutación de una doctrina cercana, el relativismo, consistente en afirmar que si se acepta que nada se puede conocer, esa misma aceptación implica refutar la hipótesis escéptica de partida; mientras que si se refuta, ya no hay razón para no afirmar la posibilidad de conocer la verdad (*CA III, X, 21*). Tercero, según Agustín, es probable que el escepticismo sea considerado por todas las corrientes de pensamiento como la segunda mejor opción después de la propia, debido a su negativa a rechazar cualquier planteamiento remitiendo a su consideración y aceptando su probabilidad. Es decir, puesto que unas doctrinas rechazan a las otras al mantener posturas firmes en sus planteamientos, el escepticismo en ningún caso entra en confrontación con ninguna sino que acepta que todas puedan ser verdad y por ello es mejor considerado por unas y otras que sus contrarias (*CA III, VIII*). Ahora bien, aunque inicialmente esto sea así, los autores que sustentan las corrientes opuestas serán considerados capaces de comprometerse con algo, así como susceptibles de aprender, pero la imposibilidad del escéptico de aceptar nada como verdadero le llevará a ser percibido como incapaz de aprender y “[p]or lo cual después, a consecuencia de ello, será arrojado de las escuelas de todos, no con férulas, lo cual sería más vergonzoso que molesto, sino a palos y garrotazos de los mismos que llevan el manto [los filósofos]” (*CA III,*

VIII, 17). Cuarto, y como consecuencia de lo anterior, cuando no se puede aprender ni comprometerse con nada el diálogo resulta imposible para el filósofo de Tagaste, pues no es posible presentar argumentos contra las opiniones que se le plantean. La duda constante que no les permite afirmar nada le desacredita cuando reconoce que ninguna de las doctrinas en liza puede ser verdadera (*CA* III, VIII). Y por último, junto a la imposibilidad del aprendizaje, el compromiso o el diálogo, afirma Agustín que el escepticismo es incompatible tanto con la educación moral como con la ética misma. Para él, no es posible erigir un criterio moral cuando no hay posibilidad de conocer lo verdadero o lo bueno sino simplemente perfilar un margen de probabilidad siempre falible. De esta forma, no es factible juzgar negativamente cualquier hecho pues la duda básica del escepticismo justificará tal acción e incluso motivará al malhechor a cometer su agravio, quien siempre podrá excusarse alegando que actuó convencido de la probable bondad del acto. Por ello, aceptar el escepticismo supone que “se podrá perpetrar toda clase de abominaciones, sin ser acusado de crimen, y ni siquiera de error” pues todo quedará justificado (*CA* III, XVI).

A pesar de las evidentes dificultades que nos muestra la experiencia en el reconocimiento del conocimiento verdadero, el escaso número de sabios de los que puede decirse que conocen la verdad o la pereza que puede suponer su búsqueda, ello no puede, según Agustín, llevarnos a creer en la inexistencia de ningún conocimiento verdadero (*DM* X, 31; *CA* II, I, 1), ni a desconfiar de la capacidad de acceder a él a través de la inteligencia humana, los sentidos, la fe (*CD* XIX, 19) o esa Voz interior que es el verdadero maestro (*DM* XII, 39).

### **3.2. Convicciones, humildad y apertura**

Junto a la preocupación por la belleza y la verdad, el concepto de diálogo en Agustín cabe caracterizarlo también por una actitud de humildad y apertura ante el mensaje del otro que no resulta incompatible con sus firmes convicciones. El abundante caudal de corrientes de pensamiento en el que nadaba este autor no le ahogó en la desorientación ni le sumergió en el descompromiso con una filosofía concreta, pero su estilo de nado no fue la altivez ni la imposición de sus

planteamientos a los que no pensaban como él, sino que abogaba por la humildad y la escucha.

En consecuencia, uno de los principales motivos de disputa en Agustín cabe encontrarlo en su defensa del cristianismo como la religión verdadera en la que creía profundamente tras un largo y meditado proceso de conversión, que se produjo después de múltiples debates internos y externos y la consideración de múltiples fuentes de conocimiento que no le satisficieron (Ferrari, 2012) y que le llevaron finalmente al bautismo y al estudio detenido de las Escrituras, lo que constituiría una base fundamental en sus argumentaciones, junto con su gran capacidad lógica y retórica. De esta forma, una de sus obras más extensas, *La Ciudad de Dios*, se escribió como respuesta a las reacciones de muchos romanos ante la caída y devastación de Roma por el godo Alarico, lo cual, era interpretado como una catástrofe atribuida al cristianismo por ser incompatible con la organización de un Estado, o como un castigo divino por el abandono de los dioses paganos. Agustín, dedica los diez primeros libros –casi la mitad de la obra– a discutir esta afirmación y en su argumentación se muestra muy crítico con los dioses romanos (Cfr. *CD* VI) a quien concibe demonios que confunden a los hombres para ser adorados y complacidos mediante las más deplorables costumbres que degradan a la sociedad romana (*CD* II, 6-7; *CD* II, 20-23; *CD* IV, 1) y que provocaron el verdadero declive del Imperio (*CD* II, 20-25).

Junto a ello, a lo largo de estos libros y también durante el resto de la obra, el pensador de Tagaste no prescinde del estilo dialéctico y plantea numerosas discusiones sobre la interpretación de las Escrituras o el encaje de éstas en los planteamientos platónicos. Entre ellas, pueden destacarse las críticas a los judíos no tanto por su magnicidio sino por la falta del reconocimiento del crimen y la rectificación posterior, pues entiende que quienes se conviertan estarán exentos de culpa (*CD* XX, 30). Sin embargo, los que persistan en su error, dice Agustín que a pesar del vínculo común que mantienen con los cristianos al compartir el Antiguo Testamento como texto sagrado, defienden una interpretación diferente donde no cabe el Cristo que puede morir (*CD* XVII, 18), y por ello deberán seguir afrontando el castigo divino de su división y dispersión por el mundo (*CD* XVIII, 46), lo que cumplirá la predicción de las Escrituras del sometimiento del pueblo cristiano sobre

el judío, reflejada en la frecuente dominación del hijo menor sobre el mayor (*CD XVI, 35*).

Ahora bien, la humildad ante Dios y ante los hombres mostrada en las *Confesiones* y concebida como el antídoto frente al orgullo desmesurado de la soberbia, se percibe también en la confrontación de sus ideas frente a los otros. Si bien vertida a lo largo de su obra, esta actitud es condensada en los elogios de Agustín al platónico Porfirio quien, con motivo de una discusión sobre la forma de adorar a los dioses, trata de convencer al egipcio Anebonte del error de las magias que pretenden tratar con los demonios. Así pues, dice que aquél “no pretendió molestar con cierta soberbia de doctor ni turbar abiertamente, con la controversia de adversario, al egipcio, entregado a tales errores y convencido de saber algo grande; antes bien, bajo la humildad del que pregunta y desea saber, reducirle a reflexionar sobre estas cosas y demostrarle cómo han de ser menospreciadas y aun evitadas” (*CD X, 11*). De esta forma, para el obispo de Hipona, el sabio debe eludir abrumar al otro con la soberbia motivada por su pericia, y mostrar cuidado ante los planteamientos del interlocutor bajo la advertencia de que pueden ser producto de convicciones profundas. Por último, denota su intención educativa al promover la pregunta que incite al diálogo y a la deliberación, así como a la demostración lógica de los propios supuestos.

Esta humildad permite una apertura ante los nuevos planteamientos susceptibles de cuestionar la consistencia de las ideas aceptadas como válidas, y entre estos planteamientos identifica el mayor ataque a la Iglesia, la herejías, que ya calificara como una vacuna contra la soberbia (*CD XVIII, 51*), y que también concibe como un acicate para profundizar en el sentido del contenido que es discutido, así como “una oportunidad de aprender” (*CD XVI, 2*). Y puesto que el humilde no se enoja, posibilita mantener la calma en la discusión y mostrar serenidad especialmente cuando se siente cuestionado lo que se percibe como seguro pues “lo más difícil es no perturbarse absolutamente cuando las convicciones —que manteníamos con satisfacción— se empiezan a debilitar y como que son arrancadas de nuestras manos en el calor de la disputa” (*DM X, 31*).

La apertura a cierta diversidad en el pensamiento agustiniano de la que hablamos en el apartado de la diversidad moral es también requisito para poder hablar del

diálogo en Agustín, pues si sólo hay una concepción monolítica y bien definida no hay espacio para la discusión. Sin embargo, vimos como la pluralidad era percibida como riqueza lo cual se traduce también en el ámbito de la confrontación de visiones, pues a lo dicho en párrafos anteriores cabe añadir su concepción de la variedad e incluso de la separación de Dios, como un elemento de provecho (*CD XI*, 17) que se da en dos sentidos. Por un lado, y destacando de nuevo su cuidado por la retórica, mediante la contribución a la belleza del discurso producido por la presencia de los contrarios que producen “un hermosísimo canto de variadas antítesis” y generan contrastes ornamentales propios de este recurso estilístico (*CD XI*, 18). Y por otro, porque los contrastes pueden posibilitar el acceso a diversos puntos de vista “conformes con la verdad” que ayudan a comprender mejor una cuestión difícil o muestran otras verdades (*CD XI*, 19). En efecto, aunque en su defensa del cristianismo en ocasiones parece promulgar la unicidad de las Escrituras, como ocurría con la traducción de los Setenta (*CD XVIII*, 42), otras veces elogia su capacidad de producir varias resonancias en los lectores con diferentes capacidades más allá de una formulación única sin posibilidad de interpretación. Tal es el caso de la redacción del Génesis, de la que dice que pudo ser no sólo la opinión de un hombre, Moisés, sino la reunión de varias visiones verdaderas que aunara en su interior su diversidad, pues, en palabras de Agustín “¿por qué no habría de haberlas visto todas aquel por cuyo ministerio puso el Dios único verdades que iban luego a captar los lectores en la diversidad de interpretaciones?” (*CF XII*, 31.42). Y más adelante insiste en la posibilidad de múltiples interpretaciones de las Escrituras que puedan ajustarse a la verdad: “la Escritura y la voz dicen de un solo modo que *Dios creó el cielo y la tierra*; y ¿acaso esto no puede entenderse de varios modos sin engaño ni error, ya que son posibles varias interpretaciones, verdaderas todas ellas con diferente género de inteligencia?” (*CF XIII*, 24.36). En este sentido, es significativo que el mensaje divino *creced y multiplicaos* representa para el filósofo de Hipona una exhortación a esta diversidad de interpretaciones, donde la multiplicidad debe darse en las diferentes especies pero también en las diversas concepciones que pueblan la tierra motivadas por el “ardor de saber” y la razón (*CF XIII*, 24.37).

### 3.3. Intención educativa en el diálogo agustiniano

La concepción agustiniana del diálogo posee una fuerte connotación educativa que resulta innegable a la luz de algunas de sus obras más importantes. A la elección del formato dialógico como medio de transmisión de su filosofía, se le unen otros aspectos que señalan el interés del obispo de Hipona por el diálogo como una vía para acceder a la verdad, y en consecuencia, lo concibe como una capacidad que deben adquirir los jóvenes. *El Maestro*, *Contra académicos* o *Del libre albedrío* recogen diálogos en los que se muestra su relevancia educativa así como algunas características de la conversación dialógica, tal y como la concebía Agustín.

El primero de ellos reproduce una conversación mantenida entre el pensador de Tagaste y su hijo adolescente Adeodato, donde ejercen respectivamente el papel de maestro y alumno y se trata de incitar al joven a la investigación. Las palabras y las preguntas poseen para Agustín una clara intención instructiva pues “cuando preguntamos, el fin que nos proponemos es que el interrogado aprenda lo que queremos nosotros oír” (*DM VII*, 19). Es decir, mediante la pregunta el joven se ve movido a buscar una respuesta que a su vez genere un aprendizaje considerado valioso por el maestro. De esta forma, en un estilo que recuerda al Sócrates de los escritos platónicos, procede Agustín realizando cuestiones, analizando las respuestas y planteando objeciones a éstas mediante ejemplos y alternativas que pueden ayudar al pupilo a descubrir la verdad, rehuyendo en muchos casos de la exposición magistral y optando por retomar las preguntas para que sea el interlocutor quien reconozca su error en el razonamiento:

Adeodato: “Y ahora dime cómo me he engañado en este raciocinio cuya conclusión es que yo no soy hombre.

Agustín: No. Volveré a preguntarte lo mismo, para que tú mismo veas dónde has caído” (*DM VIII*, 22).

Asimismo, en *Contra académicos* tienen lugar dos diálogos de diferente naturaleza. Por un lado, uno mantenido entre los alumnos de marcado carácter didáctico, donde éstos discuten sobre si el requisito de la felicidad es el conocimiento de la verdad o si es suficiente con su búsqueda. Por otro, uno más dialéctico, primeramente entre Agustín y los mismos alumnos y después entre aquel y Alipio,



otro profesor con quien confronta su postura ante la posibilidad del conocimiento. En el primero de ellos el pensador africano regula la discusión entre los jóvenes y se mantiene al margen de ella cediéndoles el protagonismo. El maestro es consultado por los discípulos sobre la manera de proceder en la conversación y les insta a plantear las razones de las propias opiniones y a ser escrupulosos con las afirmaciones y conceptos examinándolos para evitar aceptar errores, especialmente debido a la etapa formativa en que se encuentran (CA I, III, 8). Junto a ello, concibe el diálogo como el método idóneo para afrontar contenidos filosóficos de calado como el “destino de la vida, de las costumbres, de nuestra alma” (CA II, IX, 22), pues estos temas engrandecen incluso a quienes son pequeños (CA I, II, 6). También de forma similar a Platón, quien prefería el diálogo a la literatura por la incapacidad de ésta de responder a las preguntas del lector, Agustín antepone la discusión a la lectura por su capacidad educativa derivada del contacto con el otro que favorece la interiorización de lo discutido, pues “cuando se tiene ante los ojos a los que conversan, la buena discusión, si no con más provecho, sin duda penetra en el ánimo con más agrado” (CA II, VII, 17). Por último, concibe la conversación entre los jóvenes como un ensayo y propone recoger por escrito la discusión con Alipio “para que estos adolescentes aprendan a dedicar su atención a este linaje de problemas, adiestrándose en la acometida y defensa” (CA II, IX, 22).

En tercer lugar, la obra *Del libre albedrío* recoge un diálogo con su amigo y discípulo Evodio en lo que se trata de la reproducción pulida de conversaciones que éstos entablaron (Seijas, 1947). De nuevo, la discusión adopta una dimensión educativa al desarrollarse entre el maestro y el alumno, motivada por la inquietud que algunos problemas teóricos generaban en el segundo y que no era capaz de resolver por sí mismo, por lo que recurre a la conversación con Agustín para solventar sus dudas (Cfr. DLA II, 2).

Junto a ello, cabe destacar que si bien se asemeja a los diálogos platónicos tanto por la relevancia educativa concedida a la discusión, así como por la manera socrática de conducir el diálogo, en Agustín se observa una asimetría más marcada entre interlocutores. Si bien en ambos casos la posición entre maestro y alumno es diferente, siendo el maestro quien guía con sus preguntas hacia la conclusión procurando que sea el otro quien la descubra por sí mismo, el obispo de Hipona, en su propio personaje del diálogo, no parte del reconocimiento de la propia

ignorancia sino que se muestra más seguro de su posición frente al discípulo y así se lo reconoce Adeodato: “No he podido recordar más que esto. Mira a ver tú —el único, creo, que ha hablado cierto y seguro en este diálogo— si he hecho un buen resumen” (*DM VII*, 20). Por el contrario, cuando a Sócrates se le pedía algo similar, solía responder que no era capaz de dar una respuesta que él mismo desconocía, mientras que Agustín justifica lo realizado para marcar el camino a seguir hacia la dirección que él quiere tomar: “me perdonarás si me detengo contigo en consideraciones preliminares, no por jugar, sino por ejercer las fuerzas y agudeza del entendimiento, con las cuales podamos, a más de soportar, amar el calor y la luz de aquella región en que la vida es bienaventurada” (*DM VIII*, 21). De cualquier forma, aunque el de Tagaste muestra una actitud más directiva en la discusión, ambos maestros conciben el diálogo educativo como un medio para conducir a una conclusión prefijada, a la que si bien hay que llegar de manera lógica y tras refutar todas las objeciones planteadas, la verdad alcanzada no parece escapar del conocimiento previo del maestro y, por ello, resulta en un aprendizaje limitado únicamente al discípulo. Sin embargo, esta asimetría no parece ser un obstáculo para la misma denominación de diálogo pues incluso en el caso más asimétrico, el del encuentro del hombre con Dios, nos habla Agustín la posibilidad de un diálogo como se aprecia en las *Confesiones* (Anoz, 2007), pero a su vez de una relación educativa, tal y como se define en *El Maestro* donde es Dios quien verdaderamente enseña mediante la Voz interior.

### 3.4. El extranjero

La concepción de la igualdad de todos los hombres como fruto de su misma condición de hijos de Dios, como vimos en el análisis de la diversidad moral en el pensamiento de Agustín, así como la prioridad de una patria celestial sobre la terrenal, analizada en el apartado sobre la identidad cultural, constituyen un punto de partida fundamental para concebir de manera respetuosa al extranjero. En efecto, las diferencias entre nacionales y extranjeros no son significativas para este autor y aunque no se refiere excesivamente a individuos de otros pueblos ni trata las relaciones exteriores del Imperio romano, como sí hicieran los filósofos griegos en

sus tratados de política, las referencias que se incluyen en los textos analizados del obispo de Hipona nos llevan a esta conclusión.

Consecuentemente con su creencia en Dios como referencia para la vida buena, afirma que cualquier pueblo que tenga como pilar esta premisa estará cercano a la verdad, y ello, “sean cualesquiera de los tenidos por sabios y filósofos entre las otras naciones, los libios, del Atlántico, los egipcios, indos, persas, caldeos, escitas, galos, hispanos y demás” (*CD VIII*, 9). Asimismo, a pesar de que la ciudad de Dios parece delimitada al pueblo judío hasta la llegada de Cristo, Agustín asevera que antes incluso de Jesús había hombres fuera del pueblo de Israel que deberían ser considerados miembros de la ciudad celestial, y lo ejemplifica con Job, quien siendo extranjero entre los judíos recibió las mayores alabanzas en las Escrituras (*CD XVIII*, 47), y con la sacerdotisa Sibila de Eritrea de quien dice que “no tiene parte alguna que pueda referirse al culto de los dioses falsos o fabricados. Antes bien, habla tan abiertamente contra ellos y contra sus adoradores que parece debe ser catalogada entre los que pertenecen a la ciudad de Dios” (*CD XVIII*, 23). De la misma forma, entiende que en el pueblo hebreo no todos los hombres formaban parte de esta ciudad privilegiada sino que en él se encontraban mezcladas las dos ciudades. Tampoco puede decirse que oriente y occidente representaran a alguna de estas urbes, pues aunque la capital del grandioso imperio asirio, Babilonia, fuera identificada como el origen de la soberbia humana y la receptora del castigo divino de la división de lenguas, a ella vendría a sucederla la misma capital del imperio romano, pues concibió a “Roma como una segunda Babilonia” (*CD XVIII*, 2).

Asimismo, elogia algunos aspectos de pueblos extranjeros como la filosofía y literatura griegas, aunque entendiera que habían sido excesivamente ensalzadas por los escritores helenos (*CD XVIII*, 2); la felicidad y prosperidad de algunos pueblos foráneos bajo el mando de reyes como Telxión en Sicionia (o. c.) o Isis en Egipto o Etiopía (*CD XVIII*, 3) quienes fueron adorados como dioses, así como otros hombres que mejoraron la vida de sus pueblos con avances revolucionarios como la unción de los bueyes al arado, el cultivo de la vid, etc. (*CD XVIII*, 6, 8, 12); o incluso las hazañas en defensa de su pueblo como la de Codro, rey de Atenas, quien tras la guerra de Troya, acordó con los peloponesios que ganarían la guerra si no mataban al rey ateniense, por lo que Codro se sacrificó por su pueblo al disfrazarse

de mendigo y generar un altercado con sus enemigos que terminaría con su muerte y, en consecuencia, con la victoria de Atenas (CD XVIII, 19).

Con respecto a las relaciones que deben establecerse con los pueblos vecinos, pueden destacarse varios aspectos. Por un lado, evidencia de nuevo Agustín la importancia concedida al lenguaje y expresa su preocupación por que las diferencias de idioma dificulten la convivencia pacífica entre pueblos, lo que incluso a pesar de la mediación de intérpretes, ha generado guerras sangrientas. De esta forma, recordando a Aristóteles afirma que es “causa de distanciamiento de un hombre con otro hombre. (...) [y que] con más facilidad convivirían dos animales, mudos como son, de especies diferentes, que estos dos hombres. (...) Hasta tal punto esto es así, que más a gusto está un hombre con su perro que con otro hombre extranjero” (CD XIX, 7). Ahora bien, esto no quiere decir que Agustín defienda el aislamiento de los pueblos, pues la ausencia de más referencias en este sentido a lo largo de su obra parece indicar que se refiere más bien a las dificultades señaladas debido al idioma. Además, su valoración de la diversidad, su apertura a otras ideas, la concepción de la ciudad de Dios como un lugar abierto a todos los hombres o incluso su mestizo testimonio vital donde no faltan los viajes y la interacción con individuos muy diferentes, parece indicar en esta dirección.

Por otro lado, a la ya señalada condena de Agustín a la dominación de los otros por el simple motivo de la búsqueda de la gloria, cabe añadir su oposición a la denominación de *guerra justa* y su advertencia de considerar desgracia a todo conflicto bélico, pues “el que llegue a sufrirlos o pensarlos sin sentir dolor en su alma, y sigue creyéndose feliz, está en una desgracia mucho mayor: ha perdido hasta el sentimiento humano” (CD XIX, 7). Consideraba, además, que la dominación de los otros es un comportamiento propio de los miembros de la ciudad terrena, pues mientras que los que pertenecen a la ciudad celestial utilizan los bienes terrenales para acceder a Dios, estos utilizan a Dios para disfrutar de los bienes terrenales y subyugar a otros hombres (CD XV, 7). Y de esta forma observa el comportamiento de los romanos frente al de los cristianos, pues éstos no sometieron a nadie para que creyera en Cristo, sino más bien al contrario, pues fueron perseguidos y martirizados por aquellos debido a su fe (CD XXII, 6).

A pesar de ello, de nuevo deja abiertas algunas puertas a la dominación de los otros, como hacía también con la aspiración a la gloria. Por un lado, admite que, de la misma forma que el alma controla al cuerpo para que no cometa excesos, y ella misma está sometida a Dios, el sometimiento de unos pueblos sobre otros es justo en la medida en que ello produce un bien a los sometidos y el control de quienes dominan posibilita beneficios como evitar que aquéllos cometan delitos (*CD XIX*, 21). Por otro lado, matiza el mandato bíblico «no matarás», y aunque primeramente y en oposición a los maniqueos reserva este privilegio únicamente a los seres humanos, excluyendo por tanto el suicidio, y sin que quepa considerar aquí a plantas y animales irracionales que ni sienten ni son capaces de comunicarse con el hombre (*CD I*, 20), exceptúa de la calificación de homicidio condenable a los fallecidos en las guerras ordenadas por Dios, o en los casos en los que la orden provenga del mismo Dios a través de las leyes “expresamente” y “en términos claros”, cuando “representando la potestad pública y obrando según el imperio de la justicia castigaron a los facinerosos, y perversos quitándoles la vida” (*CD I*, 21). Sin perjuicio de que Dios sea considerado el bien y el fin último de la persona y que por ello debe entregarse completamente a él, y teniendo en cuenta la igualdad y el valor de cada uno de los hombres como hijos de Dios, parece haber una contradicción en el pensamiento agustiniano al justificar el homicidio en la voluntad de Dios. Aunque se esfuerza por precisar que la orden divina deba ser expresa y clara, no se entiende bien en qué casos podría esto darse, y más bien parece abrir un resquicio para que otros utilizaran la voluntad de Dios como justificación para sus crímenes, como desgraciadamente hemos podido comprobar en el transcurrir de la historia.

## 4. El diálogo y la relación con el otro en John Stuart Mill

### 4.1. El diálogo milleano

Como hemos visto, la teoría de la diversidad de Mill se sustenta fundamentalmente en dos pilares: primero, la libertad inviolable del individuo que le posibilita elegir sus elementos culturales, religiosos, filosóficos, etc.; segundo, el valor que otorga a la variedad de puntos de vista y modos de existencia como motor del desarrollo. Ahora bien, esta diversidad resulta positiva en la medida en que se articula un diálogo en el que concurren las diferentes posturas, pues ello constituirá el medio en el que se produce un acercamiento a la verdad.

En efecto, Mill plantea que si bien la experiencia sirve al hombre para corregir sus errores, no es posible prescindir de la discusión pues los hechos no hablan por sí mismos sino que deben ser comentados y evaluados para obtener de ellos el conocimiento. Su análisis produce la aparición de diferentes visiones sobre la cuestión, habitualmente unas conformes con la doctrina dominante y otras que proponen planteamientos novedosos que son potencialmente capaces de complementar, matizar e incluso corregir errores cometidos por la primera, acercando en mayor medida a la sociedad al conocimiento verdadero (*OL* p. 114). Es decir, entiende que la verdad no se encuentra contenida en una sola doctrina por lo que es necesaria su confrontación con otras posturas emergentes que ayuden a proporcionar una visión más clara del conocimiento verdadero, lo que produce el progreso de los pueblos. Cuando en la discusión se escucha al otro es más fácil acceder a una visión más completa de la verdad (*OL* p. 122). Halla un ejemplo claro de esto en la política, donde la confrontación entre conservadores y progresistas posibilita corregir las deficiencias ideológicas de los otros y les ajusta a una postura razonable. En este sentido, proponía imitar a Cicerón, quien en sus discusiones estudiaba la hipótesis contraria más que la suya propia pues “[q]uien solo conozca un aspecto de la cuestión no conoce gran cosa de ella”<sup>153</sup> (*OL* p. 102) y aunque tenga argumentos para defender una postura, debe enfrentarse a los contrarios en su máximo esplendor y si no es capaz de refutarlos, no podrá racionalmente decantarse. Llega a decir Mill que “si no existieran impugnadores de las verdades

---

<sup>153</sup> “He who knows only his own side of the case, knows little of that”.

fundamentales sería indispensable imaginarlos y proveerlos con los argumentos más fuertes que pudiera inventar el más hábil abogado del diablo”<sup>154</sup> (OL p. 103).

Sin embargo, reconoce que esto no suele ocurrir habitualmente en las sociedades modernas por dos razones muy diferentes. Por un lado, porque cuando se aceptan los nuevos planteamientos se exagera hasta tal punto la ruptura con lo anterior que se adopta una postura unilateral que impide la unión y la complementariedad a favor de la sustitución de unas doctrinas por otras (OL p. 115). Siguiendo el ejemplo político señala que a pesar de la necesidad de ambas tendencias y de su complementariedad y co-regulación, no se prescinde del enfrentamiento dañino:

“La verdad, en los grandes intereses prácticos de la vida, es tanto una cuestión de conciliar y combinar contrarios, que muy pocos tienen inteligencia suficientemente capaz e imparcial para hacer un ajuste verdaderamente correcto, y tiene que ser conseguido por el duro procedimiento de una lucha entre combatientes peleando bajo banderas hostiles”<sup>155</sup> (OL p. 116).

Por otro lado, porque el diálogo no siempre es capaz de calmar los ánimos de los más sectarios que se encierran en el descubrimiento de un conocimiento verdadero y consideran que ningún otro puede ser susceptible de aportarle algo.

En consecuencia, Mill recomienda partir de la premisa de la falibilidad humana lo que posibilita, primero, siguiendo la lógica del *brainstorming* –lluvia de ideas–, que el miedo al error no paralice el pensamiento y la acción de los individuos sino que abra las puertas de su creatividad, y segundo, que se conciba la discusión no sólo como un medio para convencer al otro de mis propias creencias sino también como un espacio en el que descubrir elementos que puedan ser incorporados en mi propio acervo, aspectos que corrijan o completen mis planteamientos, los acerquen a la verdad y que, al mismo tiempo, posibiliten evitar el dogmatismo al encontrar fuera mi concepción algo también valioso.

---

<sup>154</sup> “if opponents of all important truths do not exist, it is indispensable to imagine them, and supply them with the strongest arguments which the most skilful devil’s advocate can conjure up”.

<sup>155</sup> “Truth, in the great practical concerns of life, is so much a question of the reconciling and combining of opposites, that very few have minds sufficiently capacious and impartial to make the adjustment with an approach to correctness, and it has to be made by the rough process of a struggle between combatants fighting under hostile banners”.

Además, ello no impide para el filósofo inglés que se puedan rechazar opiniones contrarias pues el diálogo consiste precisamente en esto, a saber, en evaluar la parte de verdad que poseen las diferentes posturas. Los individuos deben sostener apasionadamente sus convicciones que son precisamente lo que dan sentido a la vida humana sin mostrarse fríos e inalterables ante los otros (Berlin, 1996). Deben tolerar la concurrencia de puntos de vista, pues ello da lugar a la discusión pero esto no significa admitir todas las posiciones como igualmente ciertas, sino que es el mismo diálogo el que determina el grado de verdad que poseen y su capacidad de contribuir al enriquecimiento social y personal.

La tesis milleana que sostiene que incluso en las opiniones falsas es posible encontrar algo de verdad, implica evitar la supresión de las diversas posturas, no sólo porque significaría el fin del diálogo, sino porque estaríamos cortando caminos que en mayor o menor medida conducen al conocimiento verdadero que, por lo tanto, no es accesible por un único y exclusivo lugar, sino que tiene varios accesos, aunque no ilimitados. Por ello, no se debe negar la posibilidad de la discusión bajo la afirmación de que lo que se pretende discutir es cierto. Negarse a la discusión implica asumir la propia infalibilidad, e incluso en los casos en los que se condenan aspectos moralmente reprobables, según Mill, no debe dejarse de someter a discusión pues bajo el amparo de la infalibilidad de las propias opiniones se han cometido las mayores atrocidades a lo largo de la historia, en las que se han asesinado a los mejores hombres como Sócrates o Jesús de Nazaret, cuyos verdugos quizá no fueron seres perversos pero su creencia en la infalibilidad de sus ideas les condujo hacia el lamentable final. En este sentido, el sabio y bondadoso Marco Aurelio representa un claro ejemplo de un gran hombre que a pesar de compartir muchos principios de la ética cristiana, se mostró intolerante ante la emergencia del cristianismo y sus seguidores, tratando de proteger la decadente religión tradicional romana. Para Mill, si la grandeza de este emperador no evitó su intolerancia y su error, nadie que no le supere puede permitirse un comportamiento igual (OL).

Pero incluso aceptando que la nueva doctrina sea tan deficiente que no sea capaz de aportar nada nuevo, encuentra un aspecto positivo en el diálogo pues cuando el cuestionamiento de los fundamentos de una doctrina falla produce su fortalecimiento y su viveza. Para Mill, la seguridad se obtiene cuando una opinión



se ha sometido a discusión y a una crítica muy variada por personas con modos de vista muy diferentes, pues:

“Ningún sabio adquirió su sabiduría por otro procedimiento; ni es propio de la naturaleza humana adquirir la sabiduría de otra manera. El hábito constante de corregir y completar su propia opinión comparándola con la de los demás, lejos de causar duda y vacilación al aplicarla en la práctica, es el único fundamento sólido de una justa confianza en ella (...). El más santo de los hombres no puede, según parece, ser admitido a los honores póstumos sin que se haya oído y pensado todo lo que el diablo pueda decir contra él”<sup>156</sup> (OL p. 82).

Es decir, que la discusión y la exposición a la crítica es lo que proporciona fundamento a las opiniones, lo que nos acerca a la verdad ya sea la nuestra u otra que se nos presente. El diálogo demanda pensar las razones de nuestras convicciones, posibilita elaborar argumentos que las sostienen frente a las posiciones contrarias y nos ayuda a comprender mejor su sentido y a defender racionalmente la parte de verdad que contienen. De esta forma, se evita además que se conviertan en mera rutina o superstición y pierdan la vitalidad necesaria para ser mantenida en el tiempo y sostenida por sus seguidores (OL pp. 100-106). Precisamente, según explica Mill, la carencia de discusión en las religiones es lo que contribuye a perder su dinamismo inicial y lo que priva a los fieles de los argumentos que la sustentan reduciendo así el compromiso con unos principios que no son capaces de comprender. En concreto, afirma que la discusión es lo que llevó al cristianismo, una secta perseguida de unos pocos hebreos, a convertirse en la religión del Imperio, mientras que su ausencia hoy es lo que limita su extensión por el mundo (OL p. 109).

No es extraño, por tanto, que el diálogo sea considerado por este autor como un instrumento de gran capacidad formativa, pues implica un ejercicio de la inteligencia y genera un compromiso moral. Por ello, critica que la educación de la modernidad no haya heredado el modelo educativo dialógico y asevera que “hasta que los hombres sean de nuevo y sistemáticamente educados para esto, habrá pocos

---

<sup>156</sup> “No wise man ever acquired his wisdom in any mode but this; nor is it in the nature of human intellect to become wise in any other manner. The steady habit of correcting and completing his own opinion by collating it with those of others, so far from causing doubt and hesitation in carrying it into practice, is the only stable foundation for a just reliance on it (...). The holiest of men, it appears, cannot be admitted to posthumous honours, until all that the devil could say against him is known and weighed”.

grandes pensadores y el nivel intelectual medio será bajo”<sup>157</sup> (OL p. 113). Y puesto que entendía que la educación debía ser universal, no restringía esta discusión a un reducido número de expertos quienes poseerían la autoridad en la que reposaría el pensamiento general, considerando suficiente el conocimiento somero de la población de algunas ideas básicas prescindiendo de las razones que refutan los argumentos opuestos. Por el contrario, entendía que la discusión pública era especialmente relevante en los trabajadores manuales quienes encontrarán en el foro y el diálogo públicos una diversidad de pensamiento que no les es accesible en su contexto laboral ordinario (RG). Asimismo, reclama la plena y directa participación de la mujer en la vida pública, esto es, admitiéndola al sufragio y prescindiendo de la actuación política a través del marido, pues la discusión y el intercambio intelectual de opiniones en el ámbito público le concederá un verdadero sentido de la responsabilidad política (WEF).

En esta lógica, tiene también sentido su defensa de la participación de todos los ciudadanos en los asuntos públicos mediante la articulación del gobierno representativo, pues concebía este sistema como el espacio dialógico en el que las opiniones de todos los ciudadanos deben encontrar cabida y confrontarse a las de los otros. Minorías y grupos disidentes tienen voz en la propuesta de Mill, donde el diálogo posibilita que no sea únicamente la fuerza de la mayoría la que determine el rumbo de una sociedad sino que el peso de los argumentos planteados por los diferentes grupos e individuos pueda ser suficiente para modificar ideas preconcebidas e incluso relegar intereses partidistas en beneficio del bien común. De esta forma, se abre la puerta a dos fuentes de progreso identificadas por Mill, por un lado, las aportaciones de los ciudadanos más capacitados intelectualmente, que suelen ser parte de las minorías, por otro, una diversidad de posturas de cuyo concurso y confrontación se enriquece la sociedad, que ejerce de resistencia o contraparte al grupo dominante y contribuye a evitar uno de los mayores males que asolan a todo gobierno y que constituirían la decadencia del país: la búsqueda del poder absoluto (RG).

Por último, cabe destacar que aunque Mill no utiliza habitualmente en sus obras el diálogo como forma narrativa, excepto en algunas de las transcripciones de las

---

<sup>157</sup> “until people are again systematically trained to it, there will be few great thinkers, and a low general average of intellect”.

discusiones mantenidas durante su etapa de parlamentario británico (Vid. p. e. *CDA*), nos proporciona explícitamente en *On Liberty* algunas recomendaciones breves para la discusión. Con respecto al límite de la discusión reconoce su complejidad pero propone situarlo en “la mala fe, la maldad, el fanatismo o la intolerancia”<sup>158</sup> (*OL* p. 125). No obstante, advierte de la necesidad de ser extremadamente cautos por el riesgo de mover este límite arbitrariamente, lo que puede llevarnos a identificar detrás de él a alguien por el mero hecho de que piensa de manera diferente –lo cual resulta especialmente tentador cuando aquél defiende una postura disidente– o a confundir la injuria en el otro con las razones bien planteadas. Asimismo, aconseja tener en cuenta que, a veces, se cometen errores en la discusión sin tener mala fe, así como evitar mezclar la ley en la discusión, pues ello puede reprimir en exceso las herramientas dialógicas o incluso silenciar opiniones contrarias a la mayoritaria. En resumen, aunque recomienda un marco para el desarrollo del diálogo, propone una actitud optimista no solo ante el contenido sino también frente a las intenciones del interlocutor, considerando sus opiniones sin tergiversarlas y adoptando una actitud abierta y bienintencionada.

## **4.2. La cambiante relación con el otro**

En el apartado sobre la diversidad cultural en Mill ya señalamos una de las contradicciones de su pensamiento consistente en que a pesar de defender firmemente la libertad individual y condenar toda intromisión que no se dirija a evitar el mal a los otros, justifica dicha intervención con algunos pueblos que considera salvajes. Merece la pena realizar un mayor análisis de esta cuestión a la luz de un espectro más amplio de obras de este autor.

### **4.2.1. El principio de no intervención**

El cuarto capítulo de *On liberty* se dirige a regular la intervención del Estado sobre el individuo y afirma de forma clara y rotunda que aquél únicamente puede interceder cuando el comportamiento de éste suponga un daño para los otros. Asimismo, excluye explícitamente la acción forzosa bajo el argumento del propio bien de la persona y subraya que “ni uno, ni varios individuos, están autorizados

---

<sup>158</sup> “want of candour, or malignity, bigotry, or intolerance”.

para decir a otra criatura humana de edad madura que no haga de su vida lo que más le convenga en vista de su propio beneficio”<sup>159</sup> (OL p. 154)<sup>160</sup>. Naturalmente, al poner el acento en la forzosidad de la intervención, admite recomendaciones o juicios sobre su comportamiento que impliquen admiración o desprecio, pues la misma individualidad que permite a unos decidir sobre sus pensamientos y modos de vida, no puede impedir a otros decidir con qué personas comparten su vida<sup>161</sup> (OL p. 156). Pero insiste que en ningún caso salvo que se demuestre un daño a terceros se justifica la intervención, argumentando incluso contra quienes tratan de encontrar este perjuicio en el ejemplo proyectado en otros, pues dice que igualmente puede ser una muestra educativa de las negativas consecuencias de determinados modos de vida. Por tanto, la justificación de la intervención según Mill tiene un carácter consecuencialista, es decir, no entra en la esfera del hecho en sí, sino en la de las consecuencias que tiene sobre los demás, lo que se aprecia muy bien en el siguiente ejemplo: “Nadie debe ser castigado simplemente por estar embriagado; pero un soldado o un policía lo serán por estarlo durante el servicio” (OL p. 161), esto es, cuando perjudican con su acto a los otros, sin considerar el daño que el exceso de alcohol pueda causarle a sí mismo.

Los motivos en los que se sustenta el principio milliano de no intervención son varios. Quizá uno de los más importantes es consecuencia de su convencionalismo

---

<sup>159</sup> “But neither one person, nor any number of persons, is warranted in saying to another human creature of ripe years, that he shall not do with his life for his own benefit what he chooses to do with it”.

<sup>160</sup> También en otros textos millianos como *PPE* defiende la no intervención y discute las excepciones desde una perspectiva económica: “hay alrededor de cada ser humano considerado individualmente un círculo en el que no debe permitirse que penetre ningún gobierno, sea de una persona, de unas cuantas o de muchas; hay una parte de la vida de toda persona que ha llegado a la edad de la discreción, en la que la individualidad de esa persona debe reinar sin control de ninguna clase, ya sea de otro individuo o de la colectividad. Nadie que profese el más pequeño respeto por la libertad o la dignidad humana pondrá en duda que hay o debe haber en la existencia de todo ser humano un espacio que debe ser sagrado para toda intrusión autoritaria; la cuestión está en fijar dónde ha de ponerse el límite de ese espacio, cuán grande debe ser el sector de la vida humana que debe incluir este territorio reservado” (*PPE* p. 806).

“there is a circle around every individual human being, which no government, be it that of one, of a few, or of the many, ought to be permitted to overstep: there is a part of the life of every person who has come to years of discretion, within which the individuality of that person ought to reign uncontrolled either by any other individual or by the public collectively. That there is, or ought to be, some space in human existence thus entrenched around, and sacred from authoritative intrusion, no one who professes the smallest regard to human freedom or dignity will call in question: the point to be determined is, where the limit should be placed; how large a province of human life this reserved territory should include”.

<sup>161</sup> Mill no es muy claro en este punto y parece dejar abierta una puerta a la discriminación social, así como menospreciar el efecto en contra de la diversidad y de la libertad individual que esto, y no solo la acción directa del Estado, puede tener sobre el individuo. No obstante, más bien parece ser un cabo suelto de su ensayo pues en varios lugares no deja de advertir de la amenaza homogeneizadora de la masa.

moral y entiende que nadie mejor que el mismo individuo puede saber qué es lo que más le conviene (*PPE* p. 810). De esta forma, puesto que el criterio del bien y del mal es decidido socialmente y puede variar en cada sociedad e individuo, no hay razón para imponer la opinión de la mayoría en los asuntos que conciernen únicamente al individuo, pues:

“la opinión de una tal mayoría impuesta como ley sobre la minoría, en cuestiones de conducta personal tiene absolutamente las mismas probabilidades de ser acertada como equivocada, ya que en casos tales la opinión pública significa, a lo más, la opinión de unos cuantos respecto a lo que es bueno o malo para otros; y con frecuencia, ni siquiera esto representa, porque el público pasa, con la más perfecta indiferencia, sobre el placer y la conveniencia de aquellos mismos cuya conducta censura, y no considera sino su propia preferencia”<sup>162</sup> (*OL* p. 164).

Y unido a esto, nos proporciona Mill un argumento afín basado en una crítica al etnocentrismo que censura las prácticas de los individuos por el mero hecho de ser diferentes a las propias:

“Al intervenir en la conducta personal, rara vez piensa en otra cosa sino en la enormidad de obrar o pensar de distinto modo a como él lo hace; y ese criterio, levemente disfrazado, es el que presentan a la humanidad, como el dictado de la religión y la filosofía, las nueve décimas partes de todos los moralistas y escritores especulativos, enseñando que las cosas son justas porque son justas, porque nosotros sentimos que lo son, y diciéndonos que busquemos en nuestros propios espíritus y corazones las leyes de conducta que nos obligan para con nosotros mismos y para con todos los demás”<sup>163</sup> (*OL* p. 165).

---

<sup>162</sup> “the opinion of a similar majority, imposed as a law on the minority, on questions of self-regarding conduct, is quite as likely to be wrong as right; for in these cases public opinion means, at the best, some people’s opinion of what is good or bad for other people; while very often it does not even mean that; the public, with the most perfect indifference, passing over the pleasure or convenience of those whose conduct they censure, and considering only their own preference”.

<sup>163</sup> “In its interferences with personal conduct it is seldom thinking of anything but the enormity of acting or feeling differently from itself; and this standard of judgment, thinly disguised, is held up to mankind as the dictate of religion and philosophy, by nine-tenths of all moralists and speculative writers. These teach that things are right because they are right; because we feel them to be so. They tell us to search in our own minds and hearts for laws of conduct binding on ourselves and on all others”.

De esta forma, entiende que el criterio del daño a los otros como forma de evaluar la posible intervención en la conducta ajena, es el único que nos permite evitar imponer nuestra forma particular de pensar a los otros (OL p. 169). En este sentido, utiliza varios ejemplos de los que resulta interesante señalar el que alude a los mormones, quienes eran agriamente criticados por la prensa inglesa debido principalmente a su práctica de la poligamia. Sin embargo, aunque para Mill es condenable que la mitad de la población tenga menos derechos en la elección del cónyuge que la otra mitad, rechaza que se pudiera intervenir en este grupo para impedir que vivieran como ellos mismos lo desearan, pues la decisión de un matrimonio polígamo pertenece a los propios individuos que lo conforman. Y únicamente se podría moralmente actuar en dos supuestos, según Mill, en el caso de que agredieran a otros grupos, o en el de que no permitieran a sus miembros abandonar el grupo si así lo desearan. Dice Mill “es difícil comprender en virtud de qué principios que no sean los de la tiranía, puede impedírseles que vivan allí bajo las leyes que quieran, con tal de que no cometan ninguna agresión contra otras naciones y concedan a los que no están satisfechos de sus procedimientos una perfecta libertad para separarse”<sup>164</sup> (OL p. 176)<sup>165</sup>. Hasta tal punto llegó defender la no intervención que incluso rechazó el argumento que posteriormente él mismo enarbolaría, a saber, el de la civilización de los pueblos salvajes bajo el amparo de su supuesta liberación del salvajismo mediante las concepciones occidentales. Así responde a un escritor coetáneo quien defendía la «civilización» de los mormones aseverando que: “no estoy seguro de que ninguna comunidad tenga el derecho de forzar a otra a ser civilizada”<sup>166</sup> (OL p. 176), ni siquiera cuando se considera un escándalo lo que en ella ocurre, debiendo limitarse la intervención a la persuasión no forzada.

---

<sup>164</sup> “it is difficult to see on what principles but those of tyranny they can be prevented from living there under what laws they please, provided they commit no aggression on other nations, and allow perfect freedom of departure to those who are dissatisfied with their ways”.

<sup>165</sup> Kymlicka (1996) reconocía en Mill un buen fundamento para el respeto del derecho de las minorías pero leyendo al propio autor inglés, y en concreto este ejemplo de los mormones, se encuentra en él la idea básica que fundamenta la teoría liberal de las minorías planteada por Kymlicka en su ya clásico *Multicultural Citizenship*, a saber, la necesidad de las medidas de protección externa de los grupos pero la inmoralidad de las medidas de restricción interna, ya que como se observa en los mormones, Mill es partidario de que se eviten las inferencias externas sobre el grupo y que puedan vivir conforme a sus propias convicciones, esto es, que se les concedan derechos diferenciados, mientras que se evite que los individuos puedan ser retenidos contra su voluntad en el grupo. En particular, Kymlicka utiliza ejemplos muy similares como el de los Amish u otros grupos indios americanos de los que dice que tienen derecho a sus normas y a su autogobierno pero que no deberían impedir que sus mujeres abandonaran el grupo en caso de negarse a aceptar el rol de género que se les atribuye, etc.

<sup>166</sup> “I am not aware that any community has a right to force another to be civilized”.

Junto a *On Liberty*, otros textos recogen también el pensamiento de Mill sobre esta cuestión. Concretamente, resulta significativo destacar aquí que en *Principles of Political Economy*, en el análisis de las teorías sobre las relaciones con las clases trabajadoras contemple un sistema donde las clases superiores se ocupen del cuidado de las pobres ejerciendo una tutela protectora que tome la responsabilidad sobre sus fines, lo que, aunque pueda ser autoritario, sea también cordial y amable. En este sistema, basado en la confianza y la obediencia, los tutelados estarán agradecidos y cumplirán el trabajo asignado así como las normas morales y religiosas dispuestas por los tutores y transmitidas a través de la educación que les proporcionan. Sin embargo, dice Mill que este planteamiento no deja de ser un ideal irrealizable e innecesario por varias razones: primero, la historia demuestra que en ningún momento las clases se han ocupado de esta manera por el bienestar de los más pobres, sino que por el contrario se han interesado por sí mismos forzando a los otros a satisfacer sus propias necesidades; segundo, a pesar del interés que puede despertar una sociedad donde unos individuos cuidan de otros, su valor emerge en situaciones de gran riesgo para la población que requiera de medidas de protección, lo cual, en su época considera inexistente por la acción de las leyes, por lo que la protección requerida será contra los mismos protectores, padres y maridos, que ejercen violencia y dominación sobre sus esposas e hijos y que la legislación no es aun capaz de reprimir; y tercero, la educación de las clases pobres, la movilidad o el contacto con diferentes doctrinas y la participación en el gobierno, entre otros factores, han contribuido en Europa a que adquirieran un grado de autonomía que les permite prescindir de la necesidad de protección. Así pues, considera Mill este modelo como el más factible y el que en mayor medida promueve la libertad, la justicia y la igualdad entre ciudadanos de las diferentes clases sociales (*PPE*)<sup>167</sup>.

En definitiva, el principio de no intervención constituye un pilar fundamental de la filosofía milliana ampliamente argumentado contra sus detractores, defendido en ejemplos concretos y relacionado con aspectos diversos de su pensamiento. Por

---

<sup>167</sup> A los motivos explicados, Mill añade algunas de las clásicas razones liberales que se oponen a la intervención estatal, a saber, la incapacidad de que un grupo de ciudadanos reúna un talento mayor que todo el conjunto de la sociedad para la promoción de sus propias iniciativas, la reducción de formas diversas de concebir la dirección de las empresas que puede aportar mayor riqueza al país que la mera uniformidad de un gobierno, o incluso el efecto educativo que contiene la no intervención pues al permitir que sean los individuos quienes lleven a cabo iniciativas en asuntos vitales comunes de importancia se complementa la función de la escuela y se contribuye al desarrollo de cualidades muy relevantes al afrontar los problemas que surgen en su desempeño (*PPE*).

ello, es aún más sorprendente su aceptación con los pueblos «salvajes». No obstante, antes de entrar a analizar su justificación de esta medida, debemos detenernos en un caso concreto que viene a sumarse a los anteriormente citados pero que merece una atención especial.

#### 4.2.2. La condena de la esclavitud

En efecto, la esclavitud constituye uno de los temas que más críticas recibió del filósofo londinense, tanto en sus obras más conocidas sobre filosofía, economía y política, como en algunos ensayos escritos monográficamente sobre esta cuestión como *The Negro Question* (*NQ*), *The Contest in America* (*TCA*) o *The Slave Power* (*SP*). Para Mill, la esclavitud no es un mal entre otros sino “la síntesis y la concentración de todos ellos; el bastión en el cual el principio del poder tiránico, que en otros lugares sólo es militante, reina triunfante”<sup>168</sup> (*SP*), así como “la forma más odiosa de dominio injusto que alguna vez haya existido”<sup>169</sup> (*SP*). En consecuencia, concibe su abolición como uno de los mejores actos de la humanidad y un paso más en la lucha histórica por el progreso humano (*PPE*; *NQ*), mientras que la reticencia mostrada a ello “será para siempre un borrón en la historia de Inglaterra”<sup>170</sup> (*PPE* p. 236).

Los argumentos que esgrime contra esta forma de sometimiento humano son muy variados, desde las más frías razones económicas y utilitaristas hasta planteamientos ecológicos, sociales, educativos, morales y antropológicos.

En primer lugar, atendiendo a criterios productivos afirma que la esclavitud no produce riqueza por la forzosidad del trabajo (*PPE*) y la falta de formación de los esclavos, lo que encuentra un coste añadido a la compra de éstos en la supervisión constante, así como varias desventajas como su dedicación casi exclusiva a la agricultura y el empleo en terrenos pequeños –donde los esclavos no estén muy dispersos– y fáciles de cultivar –que no requieran mano de obra especializada–. A su vez, esto condena al monocultivo impidiendo la rotación del terreno lo que supone sucesivos abandonos forzosos de una tierra tras su sobreexplotación, produciendo un progresivo empobrecimiento del suelo y proporcionando un nuevo

---

<sup>168</sup> “the summing-up and concentration of them all; the stronghold in which the principle of tyrannical power, elsewhere only militant, reigns triumphant”.

<sup>169</sup> “the most odious form of unjust dominion which ever existed”.

<sup>170</sup> “will be a lasting blot in English history”.



argumento ecológico contra la esclavitud, al concebirla como una amenaza para la desertización del planeta (*SP*). Más aún, entiende que la demostración más evidente de que la justificación económica de la esclavitud es una falacia se encuentra en que su abolición no se debió a motivos humanitarios sino económicos, pues el aumento de la población hizo necesario ampliar la producción de alimentos y el trabajo asalariado empezó a ser más rentable que la esclavitud por los bajos sueldos que se pagaban y por la gran diferencia de productividad entre hombres libres y esclavos, lo que llevó a considerar la emancipación como la opción económicamente más viable (*PPE*).

Desde un punto de vista social considera que la esclavitud constituye un tipo de posesión que supone un obstáculo muy importante para la cohesión y la justicia (*PPE*). Además, partiendo de la experiencia americana, la concibe como un generador de empobrecimiento de la sociedad, pues al requerir un importante desembolso económico únicamente puede ser afrontado por grandes capitales que monopolizan las zonas esclavistas, adquiriendo las tierras de los pequeños y pobres agricultores, provocando una desigualdad en el reparto de la riqueza del Estado y dando lugar a la aparición de una clase social conformada por blancos pobres, conocida con calificativos despectivos como «basura blanca» (*SP*). De esta forma, la constitución social de los Estados esclavistas está compuesta por estos blancos pobres, los esclavos negros y una minoría de ricos poseedores de tierras y esclavos, que gobiernan despóticamente en la oligarquía creada. Para Mill, esto no es otra cosa sino un sistema social encaminado al deterioro de la raza humana, más pernicioso que el de las civilizaciones antiguas pues al concentrarse en los negros dificulta la integración de los descendientes de los esclavos liberados, quienes llevarán en el color de su piel la marca de la esclavitud, lo que se traducirá en un freno del desarrollo de relaciones en pie de igualdad, así como el acceso a puestos de responsabilidad social que contribuyan a su ascenso en la escala social (*SP*).

De la comparación con la esclavitud del mundo antiguo se desprende también el argumento educativo, pues mientras que en aquellas sociedades los esclavos eran instruidos a fin de alcanzar un alto nivel de formación que proporcionara a sus amos los avances que el progreso civilizatorio ponía a su alcance, el gran flujo de comercio internacional que caracteriza ya a la sociedad decimonónica permitía a los esclavistas importar tales bienes. Por consiguiente, los esclavos se circunscribían a

las tareas más básicas que no requerían de ningún tipo de educación. Al contrario, puesto que la formación de los esclavos fue causa de la desaparición de la esclavitud en el mundo antiguo, en la época de Mill se fomentaba su embrutecimiento y se temía su crecimiento intelectual hasta el punto de castigar duramente tanto al que enseñaba como al que era enseñado a leer o escribir (*PPE*; *SP*). Negarles la posibilidad de todo tipo de educación y sus consecuentes posibilidades de diálogo y comunicación constituía el medio más efectivo para prevenir la rebelión (Steinbeck, 1966). Asimismo, denunciaba el perverso método pseudoeducativo de perpetuación que ponía en funcionamiento el sistema esclavista basado en la transmisión intergeneracional de una lógica que concebía a los otros seres miserables susceptibles de atender sus deseos si se aplica el medio adecuado, que habitualmente no era otro que el despotismo y el sometimiento. Así pues, los niños aprendían de sus padres esta forma de relacionarse presidida por la ira, la arrogancia, la rienda suelta de las pasiones satisfechas con los otros y la tiranía, conformando así el carácter habitual de los poderosos en las sociedades esclavistas (*SP*).

Moralmente encontraba también este autor razones para condenar la esclavitud. Desde su criterio ético de la mayor felicidad surge su primera crítica, pues entiende que tal dominio únicamente puede aportar bienestar a un individuo, pero no a un país ni mucho menos a la humanidad (*PPE*). Para Mill, la esclavitud es la máxima expresión de la ley del más fuerte, por lo que su abolición no se trata de una mera cuestión emocional sino que atañe a las entrañas mismas de la justicia, al ser inadmisibles moralmente que cientos de miles de negros fueran forzados a trabajar hasta la muerte bajo el objetivo lucrativo de unos pocos tiranos. Dice Mill: “No ha llegado a mi conocimiento nada más detestable que unos seres humanos hayan hecho a otros en ningún lugar de la Tierra”<sup>171</sup> (*NQ*). La califica como la mayor humillación y la peor tiranía y opresión que la raza humana puede sufrir, pues es la única que se caracteriza por requerir para mantenerse la quema en vivo de los seres humanos algo que, según Mill, era habitual en los Estados esclavistas americanos que defendían el mantenimiento de la esclavitud y utilizaban estos medios incluso con los blancos que ayudaban a los negros a escapar de sus amos (*TCA*). La

---

<sup>171</sup> “I have yet to learn that anything more detestable than this has been done by human beings towards human beings in any part of the earth”.

concibe incluso más perniciosa que la guerra y considera, por tanto, justificado el conflicto bélico para su abolición (Cfr. *TCA*).

Por último, plantea Mill un argumento antropológico que viene a cuestionar el inaceptable racismo innatista que la esclavitud plantea entre blancos y negros, estableciendo desde el nacimiento, incluso a veces comprendido como algo divino, las categorías del señor y el esclavo, el que maneja el látigo y el que lo sufre (*NQ*). Para él, resulta inaceptable la premisa que sustenta tales ideas consistente en afirmar que los negros debían moralmente servir a los blancos, debido a que éstos son de forma innata e innegablemente más sabios que aquéllos. Comprendía este planteamiento como un error en el examen de la naturaleza humana al atribuir toda diferencia a las características innatas de los individuos sin considerar los múltiples factores externos que influyen en su desarrollo, incluyendo la propia influencia de los otros. Y así, metafóricamente se pregunta “Si los árboles crecieron juntos ¿no puede uno, que por cualquier accidente, se crío primero, haber retardado el desarrollo del otro mediante su sombra?”<sup>172</sup> (*NQ*). Según Mill, aunque no conocemos las diferencias originales entre seres humanos, sí sabemos que sin ayuda externa resulta muy difícil desarrollar las capacidades humanas. Asimismo, en su cuestionamiento de la diferencia llega a decir que incluso se piensa que los egipcios, primera civilización conocida sobre cuyos conocimientos se erigió en gran medida el pueblo griego, fueron negros. Y en consecuencia, no encuentra motivos que justifiquen la diferenciación de derechos entre razas como la negación de la propiedad de la tierra a los negros, ni que apoyen las razones climatológicas aducidas para explicar el empleo de esclavos en algunas zonas cálidas (*SP*). Pero va más allá y afirma que aunque los blancos fueran más sabios que los negros, ello no les legitimaría para someterlos por la fuerza o condenarles a los peores trabajos y los ínfimos privilegios (*NQ*).

Una vez más Mill nos sorprende doblemente, primero, mediante la defensa de una relación con el otro que contrastaba con los planteamientos de muchos autores

---

<sup>172</sup> “If the trees grew near together, may not the one which, by whatever accident, grew up first, have retarded the other’s development by its shade?”.

coetáneos suyos<sup>173</sup>, segundo, por las contradicciones que comete en el desarrollo de su planteamiento.

#### **4.2.3. La justificación del despotismo: falacias y estereotipos**

Son varias las explicaciones que pueden encontrarse para comprender cómo Stuart Mill pasa de plantear una postura tan respetuosa con la libertad individual y tan opuesta al sometimiento y dominio dictatorial de unos grupos sobre otros, a aceptar y apoyar el despotismo con algunos pueblos. Algunos errores en sus planteamientos abren la puerta a que puedan ser tergiversados y contradichos, mientras que un extendido estereotipo facilita el proceso.

Por un lado, la fragilidad del principio de no intervención, tal y como lo concibe este autor, permite encontrar mucha casuística que cuestiona su validez normativa. Por ejemplo, en el mismo caso que Mill propone del policía o el soldado borracho, se podría argumentar sin transgredir el principio que aun estando de servicio si no ocurre nada que requiera su intervención, y por tanto el abuso del alcohol no le impide hacer su trabajo ni perjudicar los otros nada más que potencialmente, no estaría justificada la intervención externa. Asimismo, en sentido contrario, la misma adicción al alcohol de un individuo aunque no perjudique a otros directamente, produce un gasto sanitario que es asumido por el conjunto de la sociedad, o incluso si consideramos negativo el consumo de alcohol cuando se está de servicio no por el daño efectivo sino por el potencial, podríamos también considerar el riesgo que el borracho puede suponer para otros si decide realizar algunas actividades como conducir cualquier vehículo, por lo que su conducta podría ser considerada gravosa para otros y por tanto ser intervenida. Más aun, en el caso de que un individuo quisiera suicidarse o automutilarse las extremidades ¿debería la sociedad permitirlo bajo el amparo de que no perjudica a los otros o que el propio individuo sabe mejor que nadie lo que es mejor para él, incluso en los casos en los que no hay muestra evidente de una enfermedad mental? En definitiva, el consecuencialismo milleano deja tantos cabos sueltos que él mismo da pie a que puedan producirse abusos, pues no es suficiente un criterio moral basado en las consecuencias que no tenga en cuenta algunos principios fundamentales. De hecho, el propio Mill no es

---

<sup>173</sup> Aunque, como el propio Mill señala, muchos ya condenaban ya la esclavitud cuando escribe sus obras, aún quedaban defensores de este sistema e incluso Estados esclavistas, especialmente en Estados Unidos, cuyos argumentos trata de rebatir nuestro autor (Vid. *TCA* y *NQ*).

completamente consecuencialista sino que al basar su principio de no intervención en la libertad individual, cuando considera que ésta no comparece en un individuo o grupo humano, considera legítimo intervenir aunque no suponga un daño a otros sino simplemente en su propio bien, esto es, justo lo que el filósofo inglés rechazaba<sup>174</sup>.

Por otro lado, el ejemplo que nos propone de los mormones genera también algunas dudas, pues no es muy coherente que Mill permita la poligamia de los mormones pero justifique la intervención sobre los pueblos «salvajes» que no poseen las instituciones británicas, ¿por qué piensa Mill que son más libres las mujeres del polígamo que los indios «salvajes»? ¿no es igualmente rechazable el sometimiento a un marido que a un gobernante? O visto desde el lado opuesto ¿no puede ser una decisión igualmente libre la de compartir marido en el matrimonio poligámico que mantener el estilo de vida salvaje? Obviamente, se trata de una cuestión compleja que llevaría mucho tiempo discutir, y que no es mi objetivo resolver aquí. Únicamente pretendo poner de manifiesto la contradicción milleana con respecto a esta cuestión, la doble vara de medir que aplica con quienes considera salvajes o civilizados. El criterio de Mill, que desarrolló después Kymlicka (1996), sobre la no intervención en estos grupos salvo en caso de restricciones internas, parece bastante acertado al ser respetuoso con las particularidades culturales y con la libertad de los individuos. Sin embargo, no es coherente con la recomendación milleana del gobierno despótico justificado en la civilización de los pueblos salvajes.

Para poder justificar una legítima intervención en la libertad de los pueblos salvajes tuvo que poner en suspenso la misma libertad de los individuos, pasando de considerarla una realidad propia de la condición humana, a un objetivo que debe ser alcanzado, es decir, algo que no se posee de manera innata sino que es producto del desarrollo social, de la civilización de los pueblos y de la educación. Por ello, considera justo que los niños sean educados en contra de su voluntad, pues su estado carencial de desarrollo no les permite un ejercicio pleno de su libertad que garantice en cierta medida que sus decisiones se encaminen a buscar lo que más les conviene, por lo que sería necesaria la ayuda, incluso forzosa, de los otros para

---

<sup>174</sup> Explico con más detenimiento esta lógica en el pensamiento milleano en el apartado sobre la diversidad cultural.

proporcionárselo hasta que sean capaces de hacerlo ellos mismos; esto es, hasta que hayan alcanzado la edad que indica una suficiente maduración y garantiza ciertos años de formación, o en el caso de los pueblos salvajes, que hayan adquirido un nivel suficiente de civilización que les permita gobernarse a sí mismos.

Este planteamiento requiere determinar una línea de separación entre lo que legitima la intervención y lo que no. De la misma forma que los niños pueden ser obligados a recibir educación porque son niños y no adultos, Mill comienza a diferenciar a los pueblos con los que es lícito interferir mediante una estrategia similar a la que utilizaba Aristóteles para justificar la esclavitud. Así pues, mientras que el griego hablaba de griegos y bárbaros, el londinense utiliza los términos «gente civilizada» y «salvajes», donde los segundos representan el modo de vida más pobre posible y menos envidiable (*PPE* p. 36). Los argumentos que apoyan la tesis de la indeseabilidad de la vida salvaje son varios. Por ejemplo, afirma que se alimentan de la caza o la pesca y de tener pocas posesiones, así como de carecer de la riqueza que otorga la ganadería y la agricultura, o de las posibilidades de aparición del ocio y el pensamiento especulativo. Ahora bien, junto a esta descripción de su sistema productivo más o menos acertada incluye una serie de estereotipos negativos y de burdas generalizaciones difícilmente aceptables. Afirma que el progreso de la civilización se debe a la capacidad de actuar conjuntamente, de ser disciplinados y cooperar con otros en un plan prefijado en el que cada uno desempeña las tareas que le han sido asignadas, confiando en que el resto cumple las suyas. Pero para Mill, esto no es posible en las naciones «salvajes» o «semicivilizadas» (*PPE* pp. 599-600). Nos encontramos aquí con la demarcación de la línea de lo salvaje y lo civilizado, lo que permite la intervención y lo que no. Pero mientras que la mayoría de edad es bastante clara en el caso de los niños y adultos, e incluso podría serlo en el caso de la caza y la ganadería, la recolección y la agricultura —sin considerar si aquel modo de vida legitimaría la intervención forzosa—, no resulta tan fácil determinar si un pueblo actúa cooperativamente o incluso es complicado creer que los habitantes de las organizaciones tribales primitivas no necesitaran de la colaboración de los otros para su mera supervivencia, incluso mucho más que las atomizadas sociedades occidentales.

No obstante, la consistencia de este estereotipo se aprecia mejor en otros momentos como cuando discute sobre las virtudes naturales y adquiridas como

criterio para dilucidar si es posible encontrar una referencia moral en la naturaleza humana. En este caso afirma Mill que los salvajes carecen de muchas cualidades que deben ser consideradas buenas por lo que la naturaleza no puede ser un espejo para el buen comportamiento humano. En particular, dice el filósofo inglés en contra de la opinión de Rousseau que definía la sinceridad como una virtud puramente natural, que “los salvajes siempre son embusteros”<sup>175</sup> pues no encuentran en ello una virtud ni conocen lo que es el honor (*NA* p. 75).

El respeto que parecía mostrar por los negros no parece encontrarse en su concepción de los orientales, pues el estereotipo milleano se centra especialmente y de manera generalizada con el continente asiático al que identifica como el paradigma de muchos de los males que critica en sus obras sobre filosofía, política, educación o economía. De esta forma, acusa a «todo el Oriente» de tener a la costumbre como la regidora de sus naciones, de anclarse en un pasado que fue próspero, original, respetuoso con la libertad y abierto al contacto con ideas extranjeras (*PPE*), con hombres sabios y filósofos que educaban a las nuevas generaciones partiendo de lo mejor de cada doctrina, pero que ha perdido su esplendor por las guerras, la esclavitud, el conformismo, la ausencia de renovación y una educación y política favorecedora de la uniformidad. Describe a “los orientales” como un pueblo cuya ley es la venganza (*RG* p. 11), cruel, que disfruta con el dolor ajeno (*NA* p. 81), una sociedad pasiva que les convierte en “los seres más envidiosos del mundo”<sup>176</sup> (*RG* p. 61), pues su falta de esperanza y su nula confianza en su propio esfuerzo provocan el odio hacia los otros por su mejora<sup>177</sup>. Para Mill, Asia y particularmente China son el modelo que Europa debe evitar y al que puede encaminarse si sigue los mismos pasos de la homogeneización social. Sin embargo, el viejo continente tiene, según él, otras armas de las que Oriente carece, a saber, una diversidad cultural y de carácter que ha permitido a los individuos desarrollar formas de vida muy diversas y valiosas que han conducido a una riqueza y progreso sin parangón en el continente asiático, que impide la aparición de graves hambrunas como las que ocurren en Asia (*OL* pp. 147-149).

---

<sup>175</sup> “Savages are always liars”.

<sup>176</sup> “The most envious of all mankind are the Orientals”.

<sup>177</sup> Es muy curiosa la argumentación de Stuart Mill a este respecto, pues dice que la figura del envidioso está especialmente representada en la literatura y la moralidad oriental. No menos curiosa es su extensión de esta acusación a los españoles, de los que dice que en una época anterior fueron presa de la envidia hasta el punto de atacar a sus conciudadanos más valiosos. No obstante, afirma que la libertad y la industria han colocado a este pueblo en una posición privilegiada en el seno de la corriente europea.

Todas estas generalizaciones sobre oriente y los pueblos salvajes son terreno abonado para la justificación del despotismo y la intervención forzosa (Cfr. Nussbaum, 2010). Sería mucho más complicado justificar tales acciones y la transgresión de los principios y libertades ampliamente argumentados y defendidos, si los receptores de la intervención fueran individuos corrientes, con sus virtudes y sus defectos, ciudadanos de otros países con sistemas diferentes a los nuestros que, de acuerdo al pensamiento milleano, podrían considerarse valiosos por la diversidad que aportan a la humanidad. Sin embargo, la esclavitud, tan criticada por el propio Mill, nos enseñó lo fácil que resulta someter a alguien a nuestros intereses cuando se le considera una criatura inferior, menos inteligente, menos formada<sup>178</sup>. Hemos visto que Mill no era racista ni creía que los negros fueran inferiores a los blancos, y probablemente tampoco lo pensara de los asiáticos, pero necesitaba de esta argumentación para justificar por qué todo lo que había defendido debía quedar en suspenso. Tenía que mostrar que su situación era tan dramática como para requerir una intervención extranjera. Al contrario que Aristóteles, no consideraba la inferioridad de los salvajes como algo innato e irremediable como lo demuestra el hecho de que en muchos casos destacara su pasado glorioso, pero precisamente por eso era posible y deseable la intervención. Una intervención de la que estarían agradecidos como lo estarían las clases pobres de las que nos hablaba bajo la protección de las superiores. Sin embargo, no advierte Mill el riesgo de que estas últimas hicieran también en este caso lo que decía que habían hecho durante toda la historia, únicamente se lamenta de ello una vez ocurrido pero continúa creyendo en esa situación ideal de sometimiento benévolo basado en la confianza y la obediencia.

---

<sup>178</sup> Ya en el siglo XX, el nacionalsocialismo elevó a la máxima expresión esta estrategia de degradación de un pueblo mediante la propaganda. En el antiguo cuartel general de las SS se conservan muestras de los carteles nazis que describían a los judíos como peligrosos individuos y graves amenazas para el pueblo alemán. Asimismo, en el campo de concentración de Sachsenhausen aún pueden verse fotos del propio campo con abrigados trabajadores que trataban de engañar a la opinión pública, pues en realidad los prisioneros judíos eran sometidos a múltiples torturas como exposición a las bajas temperaturas del invierno berlinés. Las argumentaciones de la propaganda permitían al pueblo aceptar la expulsión de los judíos, pero quizá no soportara el peso de la tortura y el exterminio. Para ello, se requería una mayor degradación como la que Primo Levi muestra en *Si esto es un hombre* (2009), ejercida por los soldados alemanes. Especialmente cruel es la utilización de los propios judíos, los Sonderkommandos, para la gestión del Holocausto lo que no solo evitaba tareas onerosas a los nazis, sino que además parecía querer decir: «así queda demostrada su degradación moral, pues son capaces de traicionar a su propio pueblo».



#### 4.2.4. La justificación del despotismo: más contradicciones

Mill concibe el mundo como un abanico de oportunidades de conocimiento y de disfrute pero también de aspectos que mejorar y corregir para poder alcanzar la felicidad, además confía en las posibilidades de la humanidad por resolver los problemas que la atañen como la pobreza o la enfermedad, que con las medidas sociales apropiadas y con educación física y moral y la ayuda del progreso científico pueden erradicarse (UT pp. 62-63). En consecuencia, no renuncia a su afán civilizador pues considera que sólo en la civilización se encuentra la libertad, y sólo siendo libre puede el ser humano alcanzar la felicidad.

Así pues, el fin justifica de nuevo los medios en el pensamiento milleano, y como diría Tagore “seca su propio amor a la libertad” (1964, p. 39), pues entiende que el mayor de los males, la esclavitud, que debía combatirse incluso mediante la guerra, es aconsejable con las “razas no civilizadas, y en especial las más bravas y enérgicas, [puesto que] repugnan un trabajo continuo y monótono”<sup>179</sup> (RG p. 39) que resulta imprescindible para la civilización. Trata de justificar esta idea afirmando que incluso en los pueblos de Europa hoy civilizados se dio la esclavitud, pero va más allá en su proceso de degradación y considera que incluso los esclavos occidentales están por encima de los salvajes puesto que los primeros están familiarizados con la civilización y conocen la necesaria obediencia a ella, mientras que los salvajes requieren de un gobierno externo que los dirija y los someta (RG pp. 40-41).

Viendo las excepciones que realiza a su principio de no intervención y las restrictivas medidas que establece para evitar el principio sea contravenido en exceso, se aprecia mejor la contradicción milleana. Por un lado, como ya hemos adelantado, la educación debe excluirse del «*Laissez-Faire*» en cuanto que los individuos no son capaces de juzgar correctamente el producto recibido (PPE pp. 814-817). En este caso, quienes más necesidad tienen de ella no son los más capacitados para juzgarla, deseirla y buscarla adecuadamente, por lo que, en la medida en que consideramos la educación un bien deseable, es razonable que no se aplique estrictamente el principio de no intervención y que el Estado se ocupe de esta tarea. Esto es especialmente notable en la educación básica por la trascendencia

---

<sup>179</sup> “uncivilized races, and the bravest and most energetic still more than the rest, are averse to continuous labour of an unexciting kind”.

que unos contenidos que deben adquirirse en edades tempranas tiene para el desarrollo posterior del individuo y para el bien de la comunidad, por lo que es aceptable que el Estado obligue a los padres a que sus hijos la reciban, para lo cual, debe ser práctica o completamente gratuita. Por ello, aunque alguien pueda aducir que deben ser los padres quienes sufraguen el coste de la educación de sus hijos, el riesgo a que no lo hagan es demasiado grande y, además, la educación por sí misma lejos de contribuir a perpetuar la pasividad de los individuos, se convierte en un efectivo estimulante. Ahora bien, si es aplicable a la educación el principio de no intervención en la medida en que aunque el Estado pueda proponer una educación y garantizar que todos los niños la reciban, no debe excluir que haya otras alternativas ni privilegiar la suya frente a éstas, al ser deseable la diversidad de maestros y medios “[e]stará justificado exigiendo a todo el mundo que posea una instrucción adecuada en determinadas cosas, pero no en prescribir cómo y dónde deberá obtenerla”<sup>180</sup> (*PPE* p. 817).

La segunda excepción destacada alude a los niños, pues el Estado puede intervenir cuando los padres no actúan a favor de los intereses de aquéllos, y a los enfermos mentales. No obstante, advierte Mill del riesgo de considerar como demente a algunas personas con el fin de despojarles de sus posesiones que irían a parar a sus herederos quienes son promotores de la acusación y a quienes nunca se les concedería tal herencia. Según este filósofo, es frecuente que se inventen excusas y se utilicen otros medios inmorales que sustente la acusación con el fin económico e interesado. Por ello, propone que no se concedan los bienes a los acusadores hasta que el acusado fallezca (*PPE* p. 820).

La misma lógica aplicada a estos casos se observa en los pueblos salvajes. Es decir, Mill permite la suspensión del principio de no intervención y luego trata de restringirlo a fin de evitar que no se cometan abusos. Así pues, la tercera excepción es la colonización cuya intervención estatal se encuentra justificada por el más alto argumento moral que puede encontrarse en el filósofo inglés, a saber, el bien de la humanidad. Y esto se produce a varios niveles. Por un lado, lo considera un negocio para los países viejos y ricos (*PPE* p. 829), un lugar de producción que enriquece a los propietarios ingleses que no debe ser considerado de comercio

---

<sup>180</sup> “It would be justified in requiring from all the people that they shall possess instruction in certain things, but not in prescribing to them how or from whom they shall obtain it”.

exterior sino abastecimiento a Inglaterra (*PPE* p. 588), pero a la vez un asunto de eficiencia en la distribución de la mano de obra y en el uso de los recursos del mundo, es decir, al trasladarse los individuos de un sitio donde no son bien aprovechados, a otro en el que rendirán mucho más positivamente constituye un aprovechamiento de los recursos humanos a nivel mundial (*PPE* p. 829). Entiende que debe hacerse de manera organizada, con la mediación y la inversión de los gobiernos, pues el dinero invertido se recuperará especialmente con la venta de las tierras no ocupadas a los colonos por parte del gobierno colonial. Asimismo, implica una mejora para los pueblos salvajes, pues reciben las enseñanzas de un pueblo extranjero más avanzado, más civilizado, que se erige como un apoyo en su proceso de progreso que le ayuda a salvar obstáculos que ellos no hubieran podido superar por sí mismos (*RG* p. 78). Para Mill, “[h]e aquí la regla ideal del Gobierno de un pueblo bárbaro o semibárbaro por un pueblo libre”<sup>181</sup> (*RG* p. 320), e incluso el deber moral más alto de una nación, pues ello redundaría en el bienestar general de la raza humana, que ve a sus miembros colaborando entre sí y caminar juntos en la línea del progreso que culminará en una sociedad perfecta. En consecuencia, el gobierno despótico y paternalista es conveniente con pueblos bárbaros como los indios, que no comparten los principios de una sociedad civilizada, cuyos ciudadanos poseen una libertad tan deficiente que son incapaces de comportarse y de realizar los sacrificios que aquélla requiere, que no participan activamente en la vida política y en el cumplimiento de la ley con vistas al bien común sino únicamente al interés particular (*RG* p. 11).

Las restricciones que establece son varias. Primero, no todas las colonias deben ser consideradas iguales, pues hay pueblos con un nivel de desarrollo similar al del colonizador mientras que otros deben ser considerados inferiores. Como muestra del espíritu liberal, a los primeros debe posibilitárseles el autogobierno, así como que sus mejores ciudadanos participen –conforme a los principios del gobierno representativo– en el gobierno del imperio, aunque el país colonizador se reserve ciertos derechos<sup>182</sup>. No obstante, el segundo tipo de colonias son, según Mill,

---

<sup>181</sup> “Such is the ideal rule of a free people over a barbarous or semi-barbarous one”.

<sup>182</sup> Ejemplo de ello lo encuentra en algunas políticas coloniales inglesas que modificaron su tendencia tiránica con algunos pueblos de *raza europea*, formando así una laxa confederación donde aquélla representa el gobierno central que sólo excepcionalmente ejerce poder sobre éstas, pero que no tienen decisión en la política exterior del Imperio sino que deben estar disponibles para la guerra cuando se les demande. Aunque acepta que pueda ser deseable equitativa y moralmente una mayor igualdad entre las colonias con Inglaterra, el mayor poder y capacidad inglesa de influencia moral

incapaces de comprender el gobierno representativo y deben permanecer gobernadas por el país colonizador pues es la mejor forma de que alcancen un mayor grado de civilización (RG p. 320). Ahora bien, presta detenida atención a las condiciones en las que la inducción al proceso civilizatorio puede darse adecuadamente. Primero, advierte de que el propio bien de los pueblos salvajes y la potenciación de su autonomía es lo que legitima el gobierno despótico: “El despotismo es un modo legítimo de gobierno tratándose de bárbaros, siempre que su fin sea su mejoramiento, y que los medios se justifiquen por estar actualmente encaminados a ese fin”<sup>183</sup> (OL p. 69). Segundo, confía en la educación como el medio por excelencia para posibilitar el triunfo de un sistema democrático, en la medida en la que presente sus ventajas y el papel de los individuos en su desarrollo, pero advierte de la probable visión negativa de los indígenas hacia las pretensiones foráneas de enseñar religión en las escuelas, pues aun siendo algo optativo, es muy fácil que se perciba como una nueva amenaza para la religión local. Tercero, aunque reconoce que provoca un gobierno muy defectuoso por las diferencias entre gobernantes y gobernados, la extrañeza y la falta de confianza que el pueblo siente por el gobernante, el desprecio mutuo y las dificultades para percibir que la acción del gobernante tiene como objeto el bien del gobernado, entiende que es necesario y el menos malo de los posibles. Así, encuentra modelos de buen despotismo en Perú o Paraguay, pero también en el gobierno del monarca francés Luis XIV, quien al tomar diversas medidas de supresión de la opresión y potenciar la obediencia directa al mismo rey en lugar de a los señores feudales, contribuyó a la libertad de los ciudadanos hasta el punto de convertirse en su aliado más que un tirano (RG pp. 74-75). Cuarto, considera despreciable el «instinto de dominio» que aspira a dominar a otros por el mero gusto de ejercer la autoridad sin vinculación alguna con el propósito propio de ésta (NA p. 81) y se muestra muy crítico con los colonos europeos que al trasladarse al país colonizado con el objetivo de hacer fortuna, mantienen una actitud arrogante y humillante hacia los indígenas, cuyos derechos son considerados obstáculos para el negocio de aquéllos. En este sentido, aunque concibe la obediencia un aspecto fundamental que debe enseñarse a los salvajes, advierte del riesgo de que su exceso los convierta en esclavos (RG pp. 42-43). Quinto, acusa a los gobiernos —como el inglés en India, el francés en Argelia, el

---

basada en un concepto de la libertad superior al que otras naciones han desarrollado hace necesaria esta desigual asociación (RG p. 312-317).

<sup>183</sup> “Despotism is a legitimate mode of government in dealing with barbarians, provided the end be their improvement, and the means justified by actually effecting that end”.

estadounidense en Méjico, otros europeos en China y Japón, o tiempo atrás el español en América del Sur– de no reprimir suficientemente tales prácticas y actuar de manera cobarde y partidista ante la opinión pública de sus respectivos países, que simpatizaba con los colonos más que con los indígenas (RG pp. 326-327). Y por último, establece algunas restricciones al virrey y al gobierno colonial de quienes dice, en el caso concreto de la India, que deben estar formados por ciudadanos ingleses eminentes elegidos cuidadosamente y supervisados por el gobierno inglés, pues por su condición despótica carecen del examen constante de los gobernados.

Sin embargo, a pesar de las múltiples restricciones que propone deja Mill muchos cabos sueltos. Por ejemplo, al concebir la colonización como un negocio no parece preocuparse del hecho de que la tierra ocupada no pertenece al gobierno colonial que la vende, ni previene que los colonizadores pretendan apoderarse de las posesiones de quien es considerado taimadamente salvaje como ocurría con los enfermos mentales. No reconoce en los salvajes ningún aspecto positivo más allá de su capacidad de alcanzar la civilización y aunque confía en el papel de la educación, ignora el valor educativo y potenciador de la autonomía y la responsabilidad social que concedía a la participación de los ciudadanos en los asuntos públicos al negarles la posibilidad de participar en el gobierno. Tampoco advierte que si los indígenas perciben una amenaza la enseñanza de la religión y por ello debe evitarse, es bastante probable que perciban de igual manera la transmisión y, por supuesto, la imposición de ideologías y concepciones morales. Mill olvida su miedo al etnocentrismo y justifica el despotismo buscando ingenuamente una situación ideal difícilmente realizable. Pues como responde un personaje británico de E. M. Forster (1924, p. 48) en *A Passage to India*, ante la demanda de un mejor trato a los colonizados: “No somos amables en la India, y no tratamos de serlo. Tenemos algo más importante que hacer”<sup>184</sup>. Por mucho que Mill demande amabilidad y buen trato, ello no logra camuflar el objetivo del pueblo colonizador: obtener beneficio y civilizar a los otros, pero a costa de los otros (Panikkar, 1990). Un fin que, si bien puede preferir otros medios cuando sean posibles, ve justificado el uso de la fuerza cuando no lo sean. Además, para un sometimiento eficaz se torna necesaria esta actitud de la esclavitud de la que hablaba Mill, consistente en la rabia, la ira e incluso

---

<sup>184</sup> “We’re not pleasant in India, and we don’t intend to be pleasant. We’ve something more important to do”. En este sentido, apunta también Tagore (1964, p. 127-128) que “Los ingleses nunca podrán comprender a la India, porque siempre pensarán en ella con miras interesadas”.

la consideración de inferioridad y el prejuicio generalizador que concibe a todos por igual, a pesar de que ello implique incluir en la misma categoría continentes enteros que contienen gigantes países.

## 5. El diálogo y la relación con el otro en Giambattista Vico

### 5.1. La elocuencia como lugar de encuentro educativo

El “estilo retorcido, farragoso, pomposo, lleno de frases subordinadas encadenadas sin cesar” (Busom, 1989, p. 7) que caracteriza a Vico, contrasta con su profesión de catedrático de retórica, en la que sería lógico hallar gran capacidad comunicativa y de entendimiento. Sin duda alguna, nos hallamos ante un caso en el que no se predica con el ejemplo, pues la complejidad de la lectura de sus escritos está en profunda contradicción con su mensaje, en el que concibe el discurso como un lugar de encuentro con el otro. La explicación de dicho enrevesamiento no parece encontrarse en los requerimientos del contenido, como podría ocurrir con otros pensadores como Hegel, sino probablemente en diversos elementos culturales del contexto en el que se formó nuestro autor (o. c., p. 7).

Puede percibirse su intención comunicativa en aspectos organizativos de los textos, como una hiperestructuración en la que numera incluso los párrafos de tal forma que le permita orientar al lector cuando se refiere a ellos en momentos posteriores de sus obras, la frecuente utilización de fórmulas introductorias en las que establece principios de lo que desarrollará después (Cfr. *SN*), o bien en la propuesta de índices de las ideas que explicará a continuación, incluso aunque tal desarrollo ocupe unos breves párrafos (Cfr. *AI*). Sin embargo, la importancia que concedía a llegar al oyente se aprecia en muchas de las ideas explícitas de su pensamiento. Es paradigmático que el propio manual de retórica que utilizaba con sus alumnos, y que hoy conocemos como las *Institutiones oratoriae*, nos ofrezca una lectura difícil y a veces confusa, pero al mismo tiempo enseñe a sus alumnos de forma detallada múltiples herramientas para que el orador no se encuentre aislado de quien debe escucharle, sino que mantenga una interacción constante con él.

En efecto, Vico admiraba a Sócrates y a sus diálogos, y a la manera en la que hacía caer en el absurdo a sus interlocutores sofistas. Consideraba que un contenido fundamental de todo plan de estudios debería ser el debate como medio de acceso a la sabiduría (*OI VI*), e instaba a sus estudiantes a confrontar sus conocimientos, lo cual, dice, es una inclinación de la propia mente humana que busca lo uniforme y lo

bello (MH). Y aunque admitía diferencias entre el arte interrogatorio y el de la oratoria (IN 30), no percibía éste como una tarea meramente individual sino centrada en el otro. Ciertamente, no se trata de una interacción tan directa como en el diálogo puro que hemos visto en otros autores, en los que ambos interlocutores participan en la discusión alternativamente lo que posibilita una relación con gran dinamismo. Pero sin embargo, como afirma Burbules (1999, p. 135):

“si se da a una conferencia la forma de un enunciado constructivo –si ella invita a dar respuestas, está abierta a los cuestionamientos, se la expone de modo que aliente al compromiso y la reflexión constantes, etc.– puede vérsela como una fase que se inscribe en un diálogo más amplio”.

Tal es el caso de Vico quien, al poner la mirada en el otro, entiende que el orador debe estar receptivo a la respuesta del oyente, antes, durante y después del discurso. Antes, pues debe preparar una elocución adaptada al público concreto que le escucha. Durante, porque aspectos como el ritmo, la entonación, el volumen, la postura, los ejemplos o las figuras retóricas, deben modularse en función de la respuesta del auditorio. Concretamente, algunos recursos que expone el filósofo napolitano poseen gran carga interactiva como la *hypobole* por la cual el orador expone primeramente su proposición, considera seguidamente las objeciones que se le plantean y trata de refutarlas sucesivamente, para finalmente dilucidar una conclusión; la *anacaenosis* o petición al oyente de ponerse en el lugar del actor, para que a través de este proceso empático se descubran las razones que apoyan la conclusión del orador; o la *epítrope* consistente en una concesión al discurso del otro incluso cuando lo concedido no sea cierto, a fin de mostrar nuestra superioridad a pesar de las concesiones (IN 57). Y después del discurso, porque para el italiano la oratoria no es sorda sino que se encuentra en continua investigación del conocimiento y para ello debe encontrar un referente en las aportaciones de los demás individuos. Consecuentemente, exhortaba a sus alumnos al estudio de la elocuencia, junto con la ciencia y la virtud, como un medio de encuentro, pues en tales materias el individuo es capaz de sentir lo mismo que su interlocutor y *hablar un mismo lenguaje* (VV).

Junto a ello, cabe destacar el singular sentido educativo que el filósofo italiano atribuía al discurso. Tradicionalmente, la historia de la retórica se ha encontrado vinculada a la de la educación desde la antigua Grecia donde los sofistas se ganaban



la vida enseñando a discutir y argumentar a quienes contrataran sus servicios de cara al ejercicio de la ciudadanía (Romo, 2005). Sin embargo, en Vico adquiere una relevancia especial. Para él, el objetivo del discurso no es otro que persuadir al otro, provocar un cambio en su pensamiento y/o comportamiento con respecto a su estado previo a la alocución, que esté conforme al mensaje transmitido por el orador. Y para producir tal efecto en el oyente son necesarios varios elementos.

En primer lugar, como consecuencia de su condición de profesor de retórica, destacaba la importancia de la belleza del lenguaje. El encuentro con el otro requiere compartir un mismo idioma que debe conocerse en profundidad, por lo que es preciso su estudio desde muy jóvenes (*VV* p. 122). Pero no es suficiente con el manejo de los términos propio del lenguaje meramente científico, pues si bien proporciona transparencia, a su vez prescinde de dos elementos de gran importancia pedagógica como la fantasía y la memoria (Romo, 2005). Sin la fantasía se convierte en mera geometría y aritmética, como ocurre en algunas corrientes filosóficas como la estoica o la epicúrea cuyo discurso era simple y fragmentado, o en la cartesiana y la aristotélica por su pobreza y falta de ornato (*IN* 9). Por el contrario, el orador viquiano es aquel que no sólo es capaz de hablar con facilidad en la defensa de un argumento, sino que al hacerlo sabe escoger las mejores palabras y colocarlas de manera hermosa y elegante en su discurso, de tal forma que persuada el ánimo del oyente y lo conforme con el contenido de lo dicho. En consecuencia, define las funciones del orador como deleitar, enseñar y conmover (*IN* 2). Huelga decir que no se trata de algo fácil, lo que se evidencia en la escasez de buenos oradores (*IN* 7), pues requiere de tres elementos: naturaleza, arte y ejercicio (*IN* 6). El primero viene dado por Dios y el tercero depende de la aplicación de los aprendices, por lo que se ocupa del segundo en las detalladas páginas de su manual de retórica.

Según Vico, un uso adecuado de las palabras y las oraciones solo es posible mediante conocimientos etimológicos, el empleo de los términos más bellos pero sin perder de vista el uso popular, el uso de tropos y otros recursos estilísticos como la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la ironía y sus variantes, así como tener en cuenta una serie de innumerables recomendaciones concretas (Cfr. *IN*). Más allá de las palabras considera también relevantes otros aspectos como la postura y el tono del discurso (*IN* 6). La fluencia se consigue además con la pronunciación (*IN* 63) y el ritmo de la alocución, que debe combinarse con una

respiración intercalada, comprender pausas y prescindir de la precipitación (*IN* 64-65), para lo cual resulta muy pertinente educar el sentido musical del estudiante (*IN* 9).

Por otro lado, distingue una serie de partes fundamentales del discurso que destacan por su atención a la respuesta del otro y su relevancia pedagógica. Siguiendo a Cicerón, debe comenzarse con el exordio en el que el orador trata de atraer la atención del oyente. Es una fase preparatoria para la correcta percepción del mensaje posterior, por lo que, debe estar vinculado al contenido que se explicará y adecuado a sus circunstancias (*IN* 25). Tras el exordio, destaca Vico la narración en la cual el orador debe exponer el hecho con la mirada puesta en convencer al otro. Debe ser breve, omitiendo palabras innecesarias; clara, utilizando términos comunes y un discurso pausado; verosímil, en la que las ideas concuerden entre sí y se adecúen al sentido común; y agradable, si se hace de manera elegante y acorde a la realidad (*IN* 26). Luego sitúa la digresión, como un medio de extender la información de la narración y de dar paso a la proposición, y a continuación la partición, en la que se indica al oyente la estructuración del discurso y se ordenan las afirmaciones que se dispone a realizar (*IN* 27-29). Uno de los momentos más importantes es, sin duda, el de la confrontación de argumentaciones o confirmación, y en ellos resulta crucial la alusión a los afectos pues, a diferencia de la dialéctica, debe persuadir conmoviendo. Para ello, es lícito al orador exagerar, aunque no inventar, en su discurso aquello que le acerca a vencer en la disputa, “[p]ues así, no solo la razón y la verdad se apoderarán del intelecto, sino también se verá conmovida la voluntad por la aparición de las cosas agradables o ásperas, por los cuales dos instrumentos se cumple el trabajo de la persuasión” (*IN* 30). Así pues, entiende que si bien el razonamiento posibilita convencer al otro, la amplificación de lo dicho mediante exageraciones y ornatos facilita su conmoción. Hace parecer las cosas más o menos de lo que realmente son, y para ello se exagera, se compara con otras que ayudan a resaltar su diferencia, etc. (*IN* 31). Aunque señala explícitamente que no debe inventarse y, como veremos después, creía en la existencia, posibilidad y necesidad de conocer y transmitir la verdad, se encuentran contradicciones en la recomendación de estrategias para la persuasión. La exageración va más allá de la verdad pues implica atribuir proporciones excesivas, pero junto a ella recomienda algunas estrategias para aparentar que se refuta al otro, esgrimir argumentos verosímiles frente a otros verdaderos y, si con esto no es

suficiente, Vico acepta ocultar lo que se le opone e incluso utilizar la risa para dispersarlo, aun siendo verdadero (*IN* 32). Por último, extiende la conmoción de los afectos del oyente hasta el final del discurso, donde la peroración no solo debe recopilar los argumentos proporcionados previamente sino que debe hacerse de tal forma que:

“si alaba, el auditorio no solo alabe, sino dé gracias, se admire y aspire a emular al alabado. Pero si censura, no solo desprecie, sino también rechace, aborrezca, odie; si aconseja, no sólo levante la esperanza del que delibera, sino excite la audacia, no sólo infunda miedo, sino provoque el horror” (*IN* 33).

Junto a la belleza del discurso, el segundo elemento que Vico identifica como fundamental para la persuasión del oyente es la admiración hacia el orador por su comportamiento ejemplar. Según este autor, nada mejor para conmover los afectos del oyente, para encontrar apertura y disposición a verse movidos en la línea indicada por sus palabras, que si además de los argumentos bellamente narrados descubre en el orador un modelo virtuoso de conducta. Este es el aspecto más determinante para Vico desde un punto de vista educativo, pues entiende que mientras que el deleite constituye la estrategia que permite conseguir la atención y la verdad de lo dicho fideliza, el afecto incita a la acción (*IN* 3). Por consiguiente, entiende que la formación retórica se adquiere mejor en las sociedades más virtuosas, en aquellas en las que “esté el joven imbuido de las mejores costumbres, y de las buenas artes del espíritu y de las virtudes. Pues la probidad de vida es lo que más gravedad consigue al orador” (*IN* 8).

En tercer lugar, el filósofo italiano describe otro elemento del discurso que posee gran relevancia pedagógica y poder conmovedor. Consiste en la formulación de sentencias ingeniosas que vinculan dos ideas pero que no explicitan el sentido del mensaje que quieren proporcionar. Al acceder a él, se provoca un deleite en el oyente que no se produce meramente por el aprendizaje de algo nuevo como decía Aristóteles, pues las demostraciones matemáticas no causan este efecto, sino especialmente por el hecho de que es la persona quien lo descubre por sí mismo. No es otro el que se lo muestra sino el propio individuo quien accede a él y se congratula por su propio descubrimiento, incitado pero no realizado por el orador, pues el ingenio ya no es de éste sino también de aquél (*IN* 37). En este sentido, señala Rebollo (1997) que el educador viquiano concede gran importancia al

aprendizaje autónomo, como el propio Vico relata en su autobiografía respecto a su propia formación. Pero al mismo tiempo no desprecia el rol del maestro, como nos muestra su dedicación a esta tarea y su creencia en que el hombre educado debe encontrar entre sus actividades la tarea formativa. Los motivos que lo justifican pueden ser varios: su consideración de que el conocimiento adquiere mayor valor cuando es compartido, así como que la acción más noble es la de ayudar a los otros, pues este es el comportamiento de Dios. Según Rebollo, el oyente no puede ser un receptor pasivo en el pensamiento viquiano, ni el educador un impositor de convicciones, sino los interlocutores de un diálogo en el que se educa moralmente partiendo desde una perspectiva crítica de la realidad (o. c., p. 184). De esta forma, el maestro viquiano es un facilitador de aprendizajes como diría Rogers, o un guía como el definido por Rousseau, quien, según esta autora, simula la libertad del alumno aunque manteniendo la autoridad del profesor, quien debe ayudar a aquél a “encontrar el camino acertado dentro del intrincado laberinto de la verdad” (o. c., p. 182). Un estilo similar al socrático donde el maestro no transmite la verdad absoluta sino que posibilita que surja en sus alumnos con su mayéutica.

Esta combinación entre la libertad de uno y la necesaria influencia del otro se observa en otro lugar del pensamiento viquiano y encuentra semejanzas con el maestro interior del que nos hablaba Agustín de Hipona. Vimos como Vico concebía a Dios, a través de la providencia divina, como un actor que ayudaba al ser humano a avanzar en su transcurrir histórico y le acercaba a alcanzar primero, y a conservar, después, su humanidad, esto es, un comportamiento acorde a su naturaleza humana. Pero al mismo tiempo, la posibilidad de traicionarse a sí mismo y de volver a un estado de salvajismo es algo real, como lo demuestra la edad media concebida como barbarie retornada, en la que se llegó a prescindir del lenguaje y se utilizaron medios de comunicación mudos como los jeroglíficos (SN 1051). Esta posibilidad de retroceso evidencia, según el napolitano, el libre albedrío del ser humano. De forma similar, siguiendo de nuevo a Rebollo (1997), Dios y los educadores contribuyen a la perfección del alumno, le ayudan en su humanización. Aquél lo hace con todo ser humano como un arquitecto que establece una obra que los individuos, los obreros, deben realizar sin desorientarse y caminar hacia el bien, conforme al plan trazado. Ahora bien, esto no anula la libertad humana pues es posible la actuación del individuo dentro de dicho plan, porque que es amplio, no

restrictivo<sup>185</sup>. Además, la intervención divina no es externa de tal forma que excluya al hombre de la autoría de la historia, sino que actúa como lo que Rebollo concibe el concepto de educador en Vico, es decir, desde dentro del individuo: “En la búsqueda de la verdad, el hombre más que aprenderla desde el exterior debe replegarse sobre sí mismo, sobre sus capacidades y fuerzas creadoras; se trata de llevar a la luz las verdades que están latentes en nuestro espíritu mediante un replegamiento que debe ser favorecido y estimulado por el educador” (1998, p. 169).

Por último, un elemento que Vico considera fundamental para el ejercicio de la elocuencia y que subyace a todos los anteriores es su creencia en el conocimiento verdadero. Como hemos visto, la coherencia entre el mensaje y el comportamiento del orador y la meta del aprendizaje acompañado tienen como referente el acceso a la verdad, de la misma manera que la belleza del discurso, salvo algunos exabruptos que, como veremos a continuación, deben ser considerados excepciones en su pensamiento.

A medida que hemos ido desgranando la filosofía viquiana en relación a nuestro tema hemos venido también descubriendo nuevos argumentos que añadir a los esgrimidos en el apartado en el que cuestionamos su atribuido relativismo. La creencia en la existencia de la verdad y la posibilidad de su conocimiento no puede excluirse de dicho argumentario, ya que si en el pensamiento de este autor no cupieran juicios universales no cabría esperar la creencia en el conocimiento verdadero, pues su verdad sería siempre históricamente relativa. Sin embargo, debido a la relevancia que también posee para la concepción de diálogo y a fin de seguir la línea de autores anteriores, lo incorporamos en este apartado.

La primera evidencia de la creencia viquiana en la posibilidad y necesidad de acceder a un conocimiento que puede ser llamado verdadero se encuentra en sus críticas al escepticismo. En varias de sus obras arremete contra esta doctrina que concibe como el motivo de la decadencia de la filosofía y la elocuencia, y de la sociedad en general. En efecto, afirma que aquéllas eran consideradas inicialmente medios de acceso a la verdad y a la virtud y de transmisión a otros, pero la calumnia del conocimiento verdadero promovida por el escepticismo, consideró lo falso

---

<sup>185</sup> También esto nos recuerda a las diferentes formas de ser cristiano que abordamos en Agustín.

como igual, y avocó a los individuos a la única aspiración del poder, propiciando la guerra, la tiranía, la corrupción moral y el caos civil (SN 1102-1105)<sup>186</sup>.

Junto a ello, debe destacarse otra de las consecuencias del escepticismo que apuntan a las consideraciones viquianas que vimos arriba, en relación a la licitud de las exageraciones y argucias similares, como excepciones en su filosofía. Para Vico, el escéptico sitúa al buen hablar por encima de la verdad (SN 1102) y desgarró la unión inicial de la filosofía y la retórica, en la que el mejor orador era el que se encontraba en contacto con la verdad de su discurso. Sin embargo, como ya señala en el primer apartado de su manual de elocuencia, la escisión de estas materias da lugar a la sofística, donde corazón y lengua se separan y la retórica se confina al estudio de los juegos de palabras (IN 1). Sin embargo, para el napolitano las palabras son más bien elementos ornamentales cuyo cambio no interfiere en el sentido de la sentencia sino únicamente en su belleza, de tal forma que su función es meramente “acariciar los oídos” (IN 37), y más explícitamente afirma que:

“Deleitan, sin duda, pero al oído, no a la mente y no aportan al contenido nada de valor. Son inmediatas y manifiestas, por lo que más que interesar a los que escuchan, los distraen del contenido; y porque son obvias, revelan el artificio y debilitan la credibilidad. Por eso debe ser muy parco su uso en las causas mayores, así que cuando el discurso se encamina al deleite, como en los ornatos, hay mayor licencia para ellas” (IN 55).

Mientras que cuando se traten aspectos fundamentales como las costumbres o sentencias con carácter educativo, aboga por que sean presentados alejadas de los ornamentos, para que la atención no se distraiga con estos y pierda de vista a aquellos, que deben ser expuestos de manera simple y pura (IN 37).

Una segunda evidencia de la creencia viquiana en el conocimiento verdadero mana del propio objetivo de sus obras, tal y como él mismo los define. Concretamente, nos advierte de que en su metafísica *AI* se encuentran algunas verdades, aunque no todas, que están conformes con la doctrina cristiana. Mientras que en la respuesta a las críticas que esta obra recibió, arguye que en ella se desarrollan completamente las pretensiones que cabe exigir a toda reflexión metafísica, esto es, establecer “el verdadero Ente, en forma tal que no sea

---

<sup>186</sup> Para una refutación viquiana del escepticismo puede acudir a sus reflexiones metafísicas *AI* I, 6.

solamente la primera verdad sino la única” que se mantiene contra dogmáticos y escépticos (*RE* II). Además, conecta la metafísica con la vida cotidiana aseverando que de ella “deben derivar las primeras definiciones en las matemáticas, los principios de la física, las facultades propias para bien emplear la razón en la lógica, el fin último de los bienes, para formar un todo en la moral” (o. c.).

Una tercera evidencia la encontramos en el principio viquiano del *verum-factum*, lo verdadero es lo hecho, del que alguien podría aducir que viene a indicar que sólo el conocimiento histórico es válido. Sin embargo, ello implica asumir varias cosas, como que es posible un conocimiento verdadero, que el estudio de la historia nos aporta información fiable de lo que es el ser humano, e incluso la existencia de excepciones que no son producidas por él: la existencia de Dios. Este argumento *verum-factum* posibilita también a Vico defender el estudio antropológico y profundizar en su humanismo, lo que se sitúa más cerca de la verdad que las mismas ciencias naturales, que pretenden conocer algo ajeno a la experiencia humana.

Además, podría llegar a relacionarse este principio viquiano con su apuesta por el aprendizaje por descubrimiento del que hablamos anteriormente, para desembocar en una defensa de la idea del aprendizaje por construcción de conocimientos, argumentando que comparten el principio de que comprendemos lo que hacemos. Sin embargo, sería un error atribuir a Vico la creencia de que sólo es cierto lo que creamos nosotros, es decir, que el conocimiento es una mera construcción social. Más bien al contrario, Vico se preocupó mucho de descubrir la verdadera historia humana mediante un largo estudio profundo y dedicado, a pesar de sus errores en la redacción y la interpretación, que no pretendía dar su interpretación particular que se sumara a las ya realizadas anteriormente, sino que pretendía ser la verdadera. No reclamaba el reconocimiento de sus contemporáneos por su ingenio, ni por su retórica, ni siquiera por su abnegado trabajo, sino que pedía la puesta en valor del descubrimiento de su obra como conocimiento verdadero.

La cuarta razón por la que se puede afirmar que Vico estaba convencido de la existencia de la verdad reside en que promovía su descubrimiento entre sus estudiantes. Según él, si bien el hombre no alcanza nunca completamente la verdad,

el bien y la belleza, sí puede acercarse a estos ideales e ir perfeccionándose a través de la educación, y de ahí derivan sus dos cualidades de educabilidad y educatividad (Rebollo, 1998). En consecuencia, en su plan de estudios ideal, previamente a la enseñanza del debate, recomendaba el estudio de la metafísica y la interiorización de los conceptos “de lo falso, lo dudoso y lo verdadero” (*OI VI* p. 69). Asimismo, recomienda a sus alumnos que en la elaboración de sus discursos identifiquen y desechen los argumentos falsos, dudosos, y aquellos otros que no puedan ser concebidos como verdaderos (*IN 23*). Que persistan en la discusión manteniendo su postura cuando la crean verdadera, tomando la iniciativa cuando el interlocutor flaquea, desvelando sus errores pero tratándolos con cuidado y estima (*NT XV*). Que al mismo tiempo acepten la digna concesión cuando es su propio argumento el que se ve debilitado (*IN 23*), evitando caer en la polémica por la polémica sino en la búsqueda de la verdad, asumiendo como máxima de comportamiento el principio siguiente: “«Indudablemente afirmo; pero bien entendido que negaré, siempre que me muestres algo mejor»” (*IO III* p. 35).

## 5.2. Relaciones interculturales

Este epígrafe sería un sinsentido en la lógica atribuida a Vico por algunos de sus intérpretes, en la que la incompatibilidad de las culturas parece conminarlas al aislamiento. Sin embargo, como ya mostramos, Vico no sólo acepta la interacción intercultural sino que entiende que constituye uno de los motivos del desarrollo de la humanidad (*AI VII*, 5). Además, explica que el contacto favorece el contacto pues si bien en su etapa más primitiva las naciones únicamente aprecian sus costumbres y su lengua, a medida que avanzan en su civilización y se relacionan con otros pueblos, se abren al comercio y al intercambio cultural y lingüístico (*SN 765*; *SN 772*). Como ejemplo de este intercambio intercultural encuentra que en las sociedades que aún no poseían un pensamiento abstracto, tomaban conceptos extranjeros para referirse a conceptos extranjeros cuando no poseían en su propia lengua un término adecuado (*SN 767*). De esta forma, los romanos quienes no conocían lo que era el lujo, al saberlo en su contacto con los tarentinos incorporaron en la lengua latina el término «Tarentino», de forma similar a como



hicieron con las estrategias militares que denominaron «artes púnicas» al verlas en los cartaginenses (*SN* 768-769).

No obstante, no puede decirse que Vico mantenga una posición aséptica o meramente descriptiva de otras culturas en el que el intercambio cultural sea siempre enriquecedor. Como también vimos, Vico juzga a las sociedades primitivas y, de forma similar, no se abstiene de juzgar a otras sociedades distintas a la suya. Su titánico trabajo de la ciencia nueva, en el que trataba de alcanzar un conocimiento universal de todas las naciones, requería un estudio de todos los pueblos y civilizaciones. Así pues, aunque se centra principalmente en pueblos occidentales como Grecia o Roma, alude también a otras culturas como la china, la americana, la egipcia, la japonesa, etc. (Cfr. *SN* 541-542). Quizá fue la imposibilidad de esta tarea lo que le llevó a una descripción claramente insuficiente que cae en prejuicios y generalizaciones (Cfr. *SN* 594). Es cierto que, de forma similar a como señalaba Isaiah Berlin (1992), sabe reconocer algunos aspectos positivos en otros pueblos. Piensa que en su cronología “se prueba con evidencia que el principio de todo el género humano tuvo lugar en Oriente, y que las primeras naciones se esparcieron por las restantes partes del mundo” (*SN* 736), alaba a China, India, Persia y Turquía por su humanidad a pesar de no ser países cristianos (*SN* 1091), y admite que mientras los griegos cayeron en la barbarie, los árabes se entregaron al estudio de saberes como la metafísica, las matemáticas, la astronomía y la medicina y ayudaron, como otros grandes sabios, a la forja del imperio turco. Sin embargo, critica que dicho imperio no era de la más culta humanidad” (*VV* p. 121) y que en las contiendas con los cristianos, éstos se referían a aquéllos educadamente como musulmanes, mientras que los turcos llamaban «puercos» a los cristianos. Asimismo, afirma que aunque todos sometían a la esclavitud a los otros, los cristianos lo hacían “con mayor mansedumbre” (*SN* 1055) y califica de estúpido a Mahoma sin dar mayores razones (*VV* p. 98).

Por otro lado, aunque entendía que todas las naciones tuvieron una evolución similar, la velocidad de su carrera no había sido la misma. Muestra de ello es que consideraba que en su época los americanos, los abisinios, los moscovitas y los tártaros aun practicaban el derecho natural propio de la edad heroica (*SN* 658). El frío clima de algunas zonas era un factor que había podido contribuir a que algunos pueblos del norte, oriente o África no alcanzaran la humanidad propia de las

monarquías, mientras que en lugares templados la evolución había sido más fácil (SN 1090-1091). También factores externos como la influencia de otros pueblos podía ser un obstáculo en el camino hacia la meta inexorable de todas las naciones, como ocurrió con los americanos tras la llegada de los europeos (SN 1095). Pero claramente había algunos elementos como el cristianismo que aceleraban decisivamente la humanización, ya que a pesar de la variedad de los sistemas políticos europeos, llevó a este continente a alcanzar una humanidad capaz de deslumbrar al resto (SN 1092):

“pues abunda en todos los bienes que pueden hacer más dichosa la vida humana, no menos para las comodidades del cuerpo que para los placeres tanto de la mente como del espíritu. Y todo eso gracias a la religión cristiana, que enseña verdades tan sublimes que se avienen a servirla las más doctas filosofías de los gentiles, y cultiva como propias tres lenguas: la más antigua del mundo, la hebrea; la más delicada, la griega; y la más grande que es la latina. De modo que, también para los fines humanos, la cristiana es la mejor de todas las religiones del mundo, porque une la sabiduría ordenada con la razonada, en virtud de la más excelsa doctrina de los filósofos y de la más culta erudición de los filólogos” (SN 1094).

Vimos que esta creencia en la superioridad europea le llevaba a justificar su imposición a otros pueblos, y de forma parecida a Mill, la idea de una carrera en la que unos se sitúan en puestos más avanzados pero bajo una idea de pueblo común, servía en bandeja el argumento de que los privilegiados promuevan el impulso de los otros a través de los medios necesarios, por el bien de la humanidad. En este sentido, afirmaba que cuando los pueblos no han alcanzado un grado suficiente de razón y se encuentran tan entregados a las pasiones, se convierten en esclavos de ellas, por lo que no es extraño que actúen como esclavos de otras naciones quienes les sometan por medio de las armas y les gobiernen bajo el justo argumento de que no son capaces de gobernarse a sí mismos, y del que quienes son naturalmente mejores deben gobernar al resto (SN 1105).

### **5.3. Lecciones de los orígenes de la esclavitud**

Por último, resulta interesante recoger aquí algunas de las reflexiones que el filósofo napolitano realiza de las primeras ciudades y de los sistemas sociales que les

caracterizaban. Su creencia en la igualdad de la naturaleza humana le lleva no sólo a describir sino a criticar las relaciones de esclavitud que se establecieron entre el pueblo y los gobernantes en las primeras edades. Según explica, las ciudades se formaron por la agrupación de familias quienes acogieron en su seno a los débiles y extranjeros que pedían refugio y protección (SN 561) y a cambio ofrecían su trabajo como jornaleros. Para Vico, estos primeros fámulos son el antecedente de los esclavos (SN 553-556), pues los pueblos no eran concebidos como una única comunidad, sino que pronto se establecieron claras categorías entre unos y otros, señores y plebe, donde los fámulos compartían trabajo pero no bienes ni gloria con los señores (SN 559).

Se identificaron rasgos físicos para diferenciar a unos y otros, como el pelo, donde las largas cabelleras eran signo de nobleza mientras que en muchas naciones a los esclavos se les cortaba o se identificaba dicho corte como un castigo (SN 538). Asimismo, se manipulaba el derecho y la religión como elementos que contribuían a mantener la desigualdad. Por un lado, a los señores se les concedía el derecho a la vida y la muerte sobre sus fámulos (SN 582), mientras que a éstos se les negaban otros como el acceso a los puestos de responsabilidad, al sacerdocio o al cuidado de las leyes (SN 586), o incluso al matrimonio legítimo, lo cual constituía una diferencia importante con los nobles pues además significaba una herramienta de desprecio al privarles del reconocimiento legal de los lazos familiares, que se convertía a su vez en un signo de salvajismo por no poder identificar a los familiares para evitar las relaciones sexuales con ellos (SN 567). “[L]os plebeyos eran «huéspedes» de las ciudades heroicas” (SN 611), considerados “los primeros extranjeros, los primeros «*bostes*»” (SN 685) bajo la protección de los nobles quienes eran los únicos que ostentaban la verdadera ciudadanía. Eran un anexo al verdadero pueblo que era el de los nobles, por lo que algunos como Telémaco se referían a aquellos individuos como “el otro pueblo” (SN 590 y 662)<sup>187</sup>. Los nobles de la edad

---

<sup>187</sup> Señala Vico que las fábulas mitológicas representaban la humillación sufrida por los primeros a manos de los segundos, los crueles castigos infligidos, la crítica a sus costumbres y a su carencia de condiciones nobles como los matrimonios (SN 646-652), o los amenazas que suponían la concesión de derechos. A modo de ejemplo, puede destacarse la concesión de los derechos de los matrimonios a los extranjeros que es recogida, según Vico, en la fábula del toro que en unión con Pasífae dio lugar al monstruoso minotauro (SN 655); el enfado de Hércules al mancharse con la sangre del centauro, como símbolo de la contaminación de la nobleza al conceder a los plebeyos el privilegio sagrado del matrimonio, que en el Hércules romano supuso su muerte (SN 658); o la muerte de Orfeo fundador de Grecia y la destrucción de su Lira símbolo de la ley, a manos de la plebe, permitiendo a partir de ese momento los enlaces entre héroes y mujeres extranjeras y otros elementos que demostraban el logro de la libertad del pueblo (SN 659).

heroica juraban ser enemigos eternos de la plebe y, según Vico, nada hicieron por ella más allá de ahogarla con deudas, humillarla, encarcelarla o torturarla, castigando y calificando como traidor a quien actuaba en su favor —como vimos en Mill que se hacía con las leyes contra los negros—.

Por otro lado, los nobles “se tenían por héroes, o sea, de naturaleza superior a la de los plebeyos” (*SN* 668) y utilizaron su supuesta condición divina o semidivina para mantener sometidos a los plebeyos y extranjeros (*SN* 1100), pues argumentando su acceso a los auspicios de los dioses conservaban una posición de poder (*SN* 661). Por el contrario, a la plebe se la mantenía en condición de excomulgación, lo que considera Vico el origen del principio de no conceder la ciudadanía a quien no comparte la religión del Estado (*SN* 610). Sin embargo, era esta una decisión forzosa pues no se permitía compartir dicha religión, ya que unos y otros llegaron a tener en esta época dioses con los mismos nombres que, no obstante, representaban cosas distintas. Así pues, había una Venus noble representada con cisnes y una Venus plebeya que se acompañaba de palomas simbolizando su menor valía (*SN* 568; Vid. también *SN* 587).

Obviamente, apunta Vico que todo ello no posibilitó una convivencia sencilla, sino que la lucha por el poder y la equidad provocó grandes conflictos violentos internos (*SN* 638), que explican la etimología común que encontraba Platón entre «ciudad» y «guerra», considerando que las primeras se forjaron mediante las segundas. Cuando los individuos empezaron a salir de su ciudad, la xenofobia interna se focalizó en las ciudades cercanas (*SN* 639), como se observa en las prácticas romanas en las tierras conquistadas, que supone el reflejo de lo que previamente realizaron en su propia ciudad (*SN* 640). Se practicaba la esclavitud heroica que consideraba a los vencidos hombres sin dios, lo que les legitimaba para privarles de la libertad civil y natural (*SN* 676)<sup>188</sup>.

---

<sup>188</sup> La crítica viquiana se extiende también a lo que denominaba «tiempos bárbaros retornados», esto es el medievo, donde tuvieron lugar prácticas propias de la edad heroica en la que se arrasaban ciudades ensañándose con los símbolos religiosos locales (*SN* 1050), se esclavizaba a los vencidos tratándoles por considerar que no poseían Dios (*SN* 1055), se dio cobijo a quienes acudían buscando la protección de los señores dando lugar a los feudos, en los que se distinguía la naturaleza de señores y plebeyos, a quienes se les consideraba como bestias agrupadas en rebaños que eran recogidas por los pastores (*SN* 1057-1058).

Ante esto, la condena viquiana de tales prácticas se evidencia en las preguntas retóricas lanzadas por Vico “¿Qué virtud romana existió donde hubo tanta soberbia?, ¿qué moderación donde tanta avaricia?, ¿qué mansedumbre donde tanta fiereza?, ¿qué justicia donde tanta desigualdad?” (SN 668). El filósofo napolitano alaba la humanización de las naciones al pasar a la edad de los hombres por el mejor trato a los esclavos y afirma que en una república popular no tiene cabida la distinción hombres libres y siervos (SN 1016). Ahora bien, aunque es cuestionable la excelencia que atribuye Vico a la tercera edad, –y aún más en lo que respecta a la esclavitud que no desapareció sino que se mantuvo en esta época–, su análisis del origen de la esclavitud nos deja varias ideas interesantes. Es significativo que las ciudades se fundaran con la llegada de los extranjeros y la acogida de éstos por parte de los señores, pero que al mismo tiempo se establecieran dinámicas de servilismo y abusos hasta el punto de constituir el origen de la esclavitud. Junto a ello, son relevantes las estrategias empleadas para diferenciar a unos de otros y cómo se utiliza la religión y la naturaleza humana para someter a los individuos y confinarles en departamentos estancos sin posibilidad de ser modificados. Y por último, la clara posición viquiana, donde una vez más no se inhibe en juzgar lo que considera injusto y critica esta cruel situación de desigualdad y por considerar que es contraria a la verdadera naturaleza humana.

## **Capítulo 5: Repensando la Educación Intercultural**

En el primer capítulo de este trabajo planteé varias preguntas en cada uno de los tres ejes en los que dividí esta investigación, a las que considero crucial tratar de responder para fundamentar teóricamente la educación intercultural. Hasta el momento he abordado tales cuestiones desde el pensamiento de los diferentes autores estudiados, pero conviene recoger una visión general de lo expuesto, comparando las diversas posturas y destacando los aspectos pedagógicos más importantes, así como algunos de los principales retos planteados en los que me detendré especialmente.

### **1. Educación intercultural y diversidad moral**

#### **1.1. La tolerancia y la necesidad pedagógica de la decisión**

Todos los autores estudiados coinciden en identificar en su pensamiento un modo de vida buena por encima de las demás. Platón prima la filosofía como la más alta forma de existencia por su cercanía con el conocimiento de la verdad, para lo cual era necesaria una moderación de las pasiones que podrían hacer perder de vista al individuo lo importante. Con su maestro coincide el estagirita pero añade también la vida social virtuosa como un requerimiento para un modo de vida lograda. Agustín sitúa en el centro de la bondad a la entrega del ser humano a Dios, mientras que para Mill, el hombre activo, que toma decisiones libremente, consciente de sus consecuencias y que trata de alcanzar progresivamente mayores cotas de desarrollo es el ideal al que aspirar. Y por último, Vico, a pesar de su atribuido pluralismo, entiende que hay una forma propiamente humana de ser en el mundo que no es ni la de los primeros hombres que habitaban la edad de los dioses, ni la que le sucedió en la edad de los héroes, sino la que se alcanza tras superar estos momentos y se establecen ciertas pautas de comportamiento moral. Es decir, ninguno de ellos prescinde de un modelo antropológico en su filosofía ni evitan mostrar sus preferencias argumentadas sobre lo que consideran la forma más humana de afrontar la existencia. Consecuentemente, esta antropología se traslada a su pensamiento pedagógico y conciben la educación como la herramienta más eficaz para hacer realidad este ideal teórico.

Ahora bien, ¿implica esto una amenaza para el respeto a la diversidad moral como señala Parekh (2005), o para la educación intercultural?

En el pensamiento platónico y aristotélico la diversidad de formas de vida no es sólo posible sino necesaria para el funcionamiento de la ciudad. Las variadas tareas deben ser acometidas por individuos diferentes capacitados naturalmente para ello, por lo que aunque los filósofos griegos encuentren la vida teórica y virtuosa como la más excelente, no abogan por que todo individuo deba moralmente optar por ella. En este sentido, no puede decirse que el planteamiento griego clásico sea un obstáculo para la diversidad cultural. Sin embargo, lleva aparejado otros principios que son claramente discutibles. El núcleo de esta cuestión se sitúa en torno a la idea de la tolerancia. En efecto, aunque Platón y Aristóteles reconocen la necesidad de otras formas de vida distintas a la suya, les otorgan un carácter instrumental que hace posible la dedicación de los *verdaderos* hombres a la *verdadera* vida humana. Por ello, el griego clásico es tolerante con otras formas de vida, no como algo bueno en sí, sino porque hacen posible un bien mayor que ellas mismas.

Tolerar implica, tradicionalmente, aceptar un mal (Barrio, 2003) siendo conscientes de que se trata de un mal, pero aceptando su presencia porque ello deriva en un bien mayor. Por ello, la tolerancia debe ser concebida como una virtud —como también señala Agustín— que nos permite habitar un mundo imperfecto (González Martín y Fuentes, 2012). En este sentido, incluso algunos autores la identifican con la paciencia (Vid. Panikkar, 1990). Asimismo, el concepto de tolerancia ha constituido un avance importante para la educación intercultural, pues no fue sino gracias a ella como muchos grupos sociales abandonaron la exclusión y tomaron presencia en el ámbito público, en general, y en el educativo, en particular. Se trató de un paso necesario que las sociedades occidentales tuvieron que dar para superar la tradicional discriminación de quien era considerado diferente. Ahora bien, con el paso del tiempo, los grupos culturales minoritarios han requerido algo más. No se contentaban con ser aceptados sino que reclamaban que se respetara su identidad cultural, no como algo patológico, sino en igualdad de condiciones que el resto (Parekh, 2005).

En este sentido, el concepto de respeto adquiere un protagonismo mayor pues parece colmar el sentido que se requiere desde las relaciones interculturales. Para

Gutmann (2000) y Levinson (1999) la tolerancia no es suficiente pues únicamente promueve una convivencia donde la presencia del otro es meramente permitida y únicamente se condena el rechazo explícito, lo cual favorece al mismo tiempo la persistencia de las desigualdades sociales que de hecho existen. El respeto va un poco más allá e implica un reconocimiento explícito de la dignidad del otro, pues posee un carácter activo imprescindible para unas relaciones interculturales más justas. Tanto es así que algunas autoras subrayan esta dimensión del respeto añadiéndole el adjetivo «activo» (Vid. Cortina, 1996 y 1999; García López, 2003), pues implica una acción positiva a favor del otro que permita eludir la indiferencia y el desinterés, y reconozca el valor del otro en sí mismo. La tolerancia se ha convertido en una puerta abierta a una categoría que permite ignorar mediante la consideración superficial. La diferencia se acepta como parte anexa pero sin que dicha incorporación afecte a la esencia del conjunto, sino que por el contrario, la diferencia que mantiene refuerza a aquélla.

El uso frecuente de estos dos conceptos, especialmente en el ámbito educativo en ocasiones ha llevado a confundir o incluso a manipular su sentido impregnándolo de relativismo (Spaemann, 2005). El procedimiento para llevarlos a este terreno no es complicado, supone extender el razonamiento de la tolerancia y el respeto hasta el extremo; pero como suele suceder, estirar demasiado la cuerda hace que finalmente acabe por romperse. Si tolerar implica tolerarlo todo y respetar supone respetarlo todo, ambos conceptos dejan de ser significativos y valiosos para la educación intercultural. La lógica nos dice que declarar algo tolerable o respetable implica asumir que hay cosas no tolerables o respetables y si todo es tolerable o respetable, estos términos dejan de tener sentido (Barrio, 2003). Probablemente uno de los efectos de esta privación del significado a la palabra tolerancia sea el éxito de la corriente psicologicista de gran influencia en la educación en los últimos años en la que ha dejado de concebirse como la aceptación de un mal necesario. Según ella, debe evitarse a toda costa cualquier acontecimiento que pueda ocasionar el más mínimo sufrimiento en el niño o adolescente. Así pues, toda experiencia frustrante en alguna medida es susceptible de ser considerada la causa de un trauma de consecuencias irreversibles en la vida de la persona. Entre las estrategias más utilizadas para evitar la experiencia del fracaso se encuentra aquella que trata de justificar el error en cualquier elemento ajeno al individuo, como sus experiencias vitales pasadas, el contexto que le rodea, etc. con el único fin de exonerarle de su



responsabilidad (Bilbao, 1999). Sin embargo, la realidad es muy otra, pues no se puede pretender librar al individuo de toda situación estresante ni es pedagógicamente conveniente hacerlo, ya que son muchos los aprendizajes que pueden realizarse de las experiencias negativas. Enfrentarse al mal cometido y sus consecuencias es ocasión de crecimiento personal (Vid. González Martín y Fuentes, 2012).

Asimismo, la educación intercultural si quiere significar algo no puede tolerarlo o respetarlo todo, y de hecho no lo hace, sino que declara que hay cosas intolerables o no respetables por principio –racismo, xenofobia, etc.–, que no pueden admitirse por definición. De esta forma, no tendría sentido concebir el relativismo como fundamento de la educación intercultural. La cuestión clave se encuentra, por tanto, no en si todo es tolerable o no, sino en cuándo decidimos que algo lo es, sobre lo cual, trataremos de aportar algo de luz en el punto siguiente.

Parece claro que lo que Platón y Aristóteles proponían no era una actitud de respeto hacia quienes no podían llevar una vida excelente, sino una actitud tolerante hacia un mal necesario, la vida servil, que posibilitaba un bien en otros, la vida teórica o virtuosa.

Agustín también muestra una actitud tolerante hacia ciertos modos de vida, pero se observa en él un avance muy significativo con respecto a los anteriores. Los herejes, por ejemplo, constituían un mal necesario que podrían ocasionar un bien al contribuir a que la Iglesia cayera en la temida soberbia, o bien motivándola a buscar argumentos para defender sus posturas. Por ello, aunque no concebía a ésta una forma de vida excelente, permitía su existencia en el mundo, e incluso, como apuntamos, llegaba a aceptar que pudiera haber una justicia terrenal que mereciera tal nombre aunque fuera ajena a Dios. Además, al concebir a todos los individuos valiosos en sí mismos por el hecho de que podrían ser hijos de Dios estaba abierto al diálogo y a la discusión sobre aquello de lo que estaba convencido, considerándoles interlocutores válidos y merecedores de ser considerados en la conversación puramente humana, algo que los griegos no se llegaban a plantear por considerar a los otros de una naturaleza inferior, únicamente apta para una vida instrumental y bestial. De esta forma, la tolerancia en Agustín cabe ser entendida como el *derecho al error*, es decir, que la persona es capaz de equivocarse sin que ello

implique reducir su dignidad en cuanto que persona (Etxeberria, 2005). Quizá lo más apropiado sería pensar que Agustín en realidad no tolera a las personas, sino que las valora en sí mismas, las respeta porque su naturaleza es buena, mientras que lo que tolera es su comportamiento alejado de Dios, lo que considera malo, por lo que sería deseable prescindir de ello. Por el contrario, lo tolerado en los griegos es precisamente el individuo que no puede aspirar a la vida excelente cuya única posibilidad en la vida es servir a los otros. Éste, de la misma manera que el alejamiento de Dios también es deseable que sea prescindible pues carece de valor en sí.

El pensamiento milleano va un poco más allá pues no sólo consideraba a todos los individuos iguales en dignidad, defendiendo atentamente a los más olvidados, sino que lejos de considerarles inicialmente como un mal, esperaba encontrar en ellos con sus planteamientos y modos de vida diferentes, una aportación positiva a la humanidad. De esta forma, se observa en él una actitud que –salvo las excepciones de intolerancia citadas– podría ser calificada de respeto, tanto por su acción positiva y activa ante el diferente, al preocuparse por promover espacios para la libre expresión en la escuela, las instituciones públicas, etc. como por la defensa de la supresión de las amenazas homogeneizadoras, lo que podrían llevarnos a considerar a John Stuart Mill como el autor de los aquí analizados cuyo pensamiento posibilita en mayor medida una fundamentación filosófica de la educación intercultural.

En Vico se mantiene el reconocimiento de la igual dignidad de todos los humanos, expresado en la «edad de los hombres», pero junto a ello es destacable su capacidad de reconocimiento de lo positivo en formas de vida ajenas a la propia, incluso aunque junto a ello haya elementos rechazables.

Con todo, resulta necesario insistir en una cuestión que ya planteamos en los apartados sobre la diversidad moral en Mill y Vico. Considero un error aceptar la premisa de que todo concepto antropológico supone un principio de partida no válido para elaborar una propuesta respetuosa con la diversidad cultural. Concretamente, en el ámbito educativo, esto resulta no sólo imposible sino además indeseable. En el capítulo primero vimos que a pesar de las pretensiones de algunos autores cada sistema educativo promueve explícita o implícitamente a través de su

configuración, un concepto antropológico determinado (Cfr. Levinson, 1999 y Westheimer y Kahne, 2004). Pero más allá de la necesidad, se encuentra la deseabilidad de que sea así, pues en palabras de Pring (2003, p. 32) “es difícil pensar en la educación sin plantearse preguntas sobre lo que constituye o conduce a una forma de vida plena. Y estas preguntas, a su vez, exigen un cuidadoso examen de lo que significa ser persona, y serlo más genuinamente”. Desde el mismo principio de la educación occidental en los comienzos de la cultura griega clásica (Vergara, 2003), se entendía que educar requería un tipo de conocimiento adquirido a través de la reflexión sobre la vida humana que se constituía el origen de la transformación personal posterior (Jaeger, 1996).

El diagnóstico de Bloom (1989) sobre el pensamiento social al que deben enfrentarse los jóvenes de nuestro tiempo, caracterizada por el relativismo, la convencionalidad, la ausencia de convicciones morales profundas, el individualismo egocentrista, la desaparición de lazos permanentes, el descompromiso con el bien común, etc. parece ser un espacio abierto para el respeto a otras formas de vida, a que los negros tengan cabida en el espacio público sin discriminación, o que las mujeres reivindiquen los mismos derechos que los hombres. No obstante, resulta difícil creer que precisamente una acción educativa como la educación intercultural que posee un profundo carácter ético donde el compromiso, el bien común, la revalorización de las identidades o la consideración del diálogo como medio de comunicación por excelencia, pueda tener cabida en tal contexto. Todas estas desafecciones encajan en la demanda parekhiana a los autores que estudia, de no proponer un concepto antropológico si aspiran a ser respetuosos con la diversidad cultural. La crítica de Parekh a Mill, a Vico, a Platón a Agustín y a Aristóteles por proponer un modelo de sociedad, por defender un modelo de persona no va acompañada de una propuesta. La alternativa es la nada, pero no solo esto sino la homogeneización hacia esa nada. El asimilacionismo encubierto denunciado por algunos autores como May (2009), es peor que el anterior. Pues antes había algo que ofrecer a quienes eran asimilados, el método era más violento pero el actual es más efectivo y traidor. Mill defendía el despotismo de los pueblos bajo la promesa de una cultura superior. Hoy la promesa se ve truncada pues una vez asimilado, abandonado sus elementos culturales, la recompensa es la más insulsa nada.

Lo absurdo de la crítica de Parekh (2005) al modelo antropológico de algunos de los autores estudiados bajo el presupuesto de que cualquier preferencia antropológica es monista, y por lo tanto, contraria a la diversidad cultural es evidenciada por un elemento descrito por Vico cuando define al mejor hombre como aquel sabio centrado en los otros, cuya sabiduría tiene el objetivo de contribuir a mejorar su forma de existencia (Vid. *IO VI* p. 64). Ciertamente, no parece posible que una preferencia como esta de Vico sobre la superioridad del hombre centrado en el bienestar de sus congéneres pueda ser considerado un obstáculo condenable para la diversidad cultural.

La educación es por definición propositiva, encaminada a la formación del criterio y a la acción, por lo que no puede aceptarse que cualquier preferencia por una determinada forma de existencia sea incompatible con la diversidad cultural, pues ello nos llevaría a afirmar que no es posible una educación intercultural. Por el contrario, esta acción educativa está impregnada de convicciones y aspectos éticos. Es más, la aceptación de que la educación debe ser algo dirigido a lo mejor que puede ser el hombre, es algo tan intrínsecamente pedagógico que incluso una educación relativista lo aceptaría. Ésta trataría de proponer lo mejor que puede ser el hombre según los parámetros concretos de su contexto cultural, sin pretender que fueran universales, pero sin renunciar a dicho ideal.

El planteamiento maniqueo de Parekh (2005) en el que sitúa a unos filósofos como monistas morales y a otros como pluralistas fracasa ya desde su propia formulación en cuanto que el teórico político reconoce que dos de los tres pluralistas son finalmente monistas, entre otras cosas, por defender la existencia de un modo de vida defendiblemente más excelente que otros. Por ello, su tesis no es válida en el ámbito pedagógico donde nos vemos obligados a decidir en el quehacer educativo.

El planteamiento de Mill resulta muy interesante y pertinente para la educación intercultural en este sentido, pues al partir de la concepción de la libertad como lo más propiamente humano realiza una propuesta educativa coherente con esta idea basada en varios pilares. Para él, la libertad es aquello que permite al individuo decidir por sus propios fines y obrar en consecuencia, pero al mismo tiempo es lo que posibilita el conocimiento y el avance de la sociedad. Por ello resulta tan

importante el respeto a otras formas de pensamiento y comportamiento, tanto por el respeto al propio individuo como por el beneficio que ello podría producir al bien común. Las consecuencias pedagógicas de esto son varias: que las escuelas no impongan una creencia o ideología a los alumnos, la libertad para crear centros educativos o la reducción máxima de la intervención del Estado en la educación, pues eso generaría una propuesta curricular homogeneizadora fulminante con la diversidad cultural. De esta forma, coincidía con Aristóteles en que la educación debía ser obligatoria e individualizada a cada individuo, aunque los medios para lograrlo deberían ser diferentes, pues el griego confiaba en la capacidad del Estado para encargarse de ello, mientras que el británico temía que ello contribuyera a una propuesta general estandarizada. Por este motivo, el planteamiento de Mill sustentaría las escuelas con una adscripción religiosa de su país natal mientras que Aristóteles también podría encajar en este modelo por su preocupación por la personalización de la propuesta educativa y la obligatoriedad de la educación, requisitos que en mayor medida cumple la propuesta inglesa. En este sentido, insiste Mill, en que el Estado debe promover diversidad de opciones educativas para sus alumnos, y difundir tales prácticas para mantener dicha variedad, pues ello contribuirá a la diversidad social. Consecuentemente, se opone a la imposición de un credo o creencias por parte del Estado, defendiendo la libertad de los individuos para decidir sobre sus creencias, lo que supone un rechazo claro al modelo francés, tal y como lo describe Levinson (1999).

Para Mill, la estandarización limita las capacidades humanas y hace a los individuos, como ya apuntamos, “repetidores de un lugar común o servidores circunstanciales de la verdad” (*OL* p. 97), es decir, no porque lo dicho sea verdad sino porque casualmente coincide con la norma de la mayoría. Una norma mayoritaria a la que también se enfrentaba Sócrates en los escritos platónicos y terminó acabando con su vida, mientras que los sofistas eran los servidores circunstanciales de la verdad, que no son exclusivos de una época sino habitantes de todas como se observa en las críticas de Agustín y Vico a la elocuencia vacía de su tiempo, o los diagnósticos de la mente moderna realizados por Bloom (1989), Steinbeck (1966), Barrio (2011), etc.

Según Mill, el individuo no puede ser feliz sin cierto cultivo intelectual que promueva el pensamiento crítico y reflexivo, así como la participación en los

asuntos públicos. Junto a ello, el control de los instintos constituye la expresión del modo de ser genuinamente humanos. Por ello, defiende que el ser humano debe ser capaz de dirigir su propia existencia libre y reflexivamente, pensando sobre la vida que quiere llevar y actuando conforme a ello. Además, la libertad es valiosa en la medida en que permite al individuo ejercerla y optar por lo que considera mejor. La educación posibilita, de acuerdo con Mill, este ejercicio de la libertad que da lugar a la diversidad. Sin ella, el individuo será fácilmente asimilable a la masa, presa del adoctrinamiento y la manipulación.

El desarrollo humano que más acerca al individuo a su plenitud es un asunto cuestionable, pero no debe dudarse que educar implica decantarse por un modelo antropológico determinado. Consecuentemente, la teoría de la educación de cada uno de los autores tiene en mente un ser humano con ciertos rasgos definitorios que hemos venido desgranando en los capítulos anteriores, y que en cuanto rasgos no pueden considerarse obstáculos para la educación intercultural. Además, por definición, todas ellas tienden a la perfección del individuo, a proveerle de las formas más altas de existencia, cada una en su definición de lo que ello sea, pero sin prescindir de tal concepto antropológico. Considerar una forma de existencia buena no debería ser motivo suficiente para considerar una postura monista moral. Sí lo es que no permita la existencia de otras vidas que pueden tener parte de bondad, aunque no todas, pues ello sería relativismo.

## **1.2. ¿Cuál es la referencia moral válida para la educación intercultural?**

Una de las cuestiones centrales en la educación intercultural es sin duda alguna la tarea de encontrar una referencia moral que permita dirimir los asuntos de esta índole. Como apunté en el primer capítulo, la apertura a la diversidad cultural en general y su consecuente acción educativa se ha concebido en algunos casos como una consecuencia de la mentalidad relativista y de la negación de la existencia de la verdad (Cfr. Boghossian, 2009; Parra, 2011, etc.). Los pensadores posmodernos se han presentado como los únicos capaces de posibilitar un marco teórico donde la diversidad sea posible, en buena medida por la ruptura que suponen con la

tradición clásica del pensamiento filosófico, en general, y antropológico en particular (Wulf, 2004), remitiendo a la educación a un callejón donde las fronteras con el concepto socialización tienden a desaparecer. Por ello, considero necesario mirar un poco más atrás, visitar a los filósofos considerados clásicos para ver qué tienen que decirnos al respecto, y ver si pueden arrojar algo de luz sobre el tema.

La primera nota destacable alude a la existencia de valores universales en el pensamiento de todos los autores analizados ya sean monistas o pluralistas, en sus diferentes concepciones de la naturaleza humana como referente del comportamiento moral, o en su rechazo pleno de su sentido ético. Si bien la educación intercultural se trata de un tema presente en el discurso pedagógico de los últimos cincuenta años, los fundamentos sobre los que reposa se vienen discutiendo desde los mismos inicios de la historia del pensamiento y, especialmente, desde la fundación de la filosofía en los pensadores helénicos.

En efecto, la fuente de la moral y la naturaleza del bien se trata sin duda alguna de una de las preocupaciones centrales en la obra platónica, en la que el ateniense tiene presente a lo largo de sus diálogos el enfrentamiento con algunos de los planteamientos opuestos a su posición. La discusión actual sobre relativismo-universalismo es encarnada por Sócrates y los sofistas, por Parménides y Heráclito, por la disyuntiva sobre la unicidad o pluralidad de la virtud, por la permanencia o el cambio del conocimiento, o por la obediencia a la tradición, a la opinión de la mayoría, a la fuerza militar o a la investigación por la verdad. Así pues, Platón examina las diferentes fuentes de la moral que se le presentan y concluye que le es posible al hombre alcanzar una referencia moral universal y permanente que no depende de cada individuo, sino de algo externo a él.

Por su parte, Aristóteles concibe la vida buena como una forma de comportamiento selectivo y propone un elenco de virtudes que aspiran a regular el comportamiento humano y establecen unos límites que diferencian lo moralmente aceptable de lo deplorable. Esto requiere, como diría Sócrates, una vida examinada y al mismo tiempo práctica, es decir, que las identificaciones de las referencias morales se traduzcan en comportamientos acordes a lo considerado bueno. La universalidad de las normas morales es lo que singulariza al hombre y viene basada

en la naturaleza humana que si bien no es idéntica en todos los individuos, tiene comunes inclinaciones así como está abierta a la diversidad.

En Agustín la norma es universal porque viene de Dios, es la verdad revelada a través de las Escrituras cuyo mensaje se dirige a todo ser humano sin excepción. Por ello, la vida buena tiene unos parámetros que sirven de referencia a toda la humanidad en forma de invitación constantemente ofrecida por su valor individual, derivada del hecho de haber sido creados por de Dios. No nos referimos a una bondad intrínseca y necesariamente destinada al bien como diría Rousseau, sino a la posibilidad de actuar bien desde una naturaleza que es buena por ser creada por Dios, pero que por la mediación del libre albedrío tiene abierta la posibilidad del mal.

La situación es peculiar en el pensamiento milleano, pues aunque prescinda de un concepto teleológico de la naturaleza humana no pretende suprimir el criterio moral sino que aspira a encontrar uno más preciso que aquél, que no le satisface plenamente. Y aunque su solución parece ser la mera convención humana sobre los valores, la opinión de la mayoría que tanto temía el propio filósofo inglés, lo que daría lugar a una diversidad de valores en cada grupo humano, hay dos elementos que nos hacen pensar en la fundación de su ética en algunos valores universales: por un lado, la creencia en la posibilidad de un conocimiento verdadero que posibilita la discusión racional y el progreso social hacia mayores cotas de bienestar; por otro, su concepto de la libertad humana como aquello propiamente humano que debe ser protegido en todo lugar posibilitando su desarrollo, por ejemplo a través de la educación obligatoria o de la supresión de las medidas homogeneizadoras, e incluso legítima para actuar despóticamente a fin de procurar su correcto desarrollo. En consecuencia, no puede decirse que se trate de un valor puramente convencional que dependa de la voluntad de un grupo reducido de individuos, sino que tiene carácter transnacional e intercultural.

La identificación viquiana de tres edades es el principal motivo que ha llevado a concebir a Vico un pluralista relativista, interpretando que atribuía a cada sociedad unos valores propios diferentes a los otros e imposibles de evaluar. Sin embargo, para Vico las tres edades no eran iguales, sino que cada una de las dos primeras posibilitaba alcanzar la tercera que es la propiamente humana. En ella se desarrollan



las capacidades más humanas como la razón, se controlan las pasiones, nace la filosofía y se reconoce la igualdad de todo ser humano. Además, es entonces cuando los individuos creen en las normas universales derivadas de la naturaleza humana y desde las cuales nacen todas las variaciones que conforman la diversidad. Esto se expresa en el derecho, la política, la educación, los derechos sociales y la religión inspirada por la providencia. El napolitano se preocupa por lo común en la historia y en las naciones, e identifica unos principios compartidos que son para él el requisito de la fundación y el progreso de la sociedad civilizada, a saber, la religión, el matrimonio y el enterramiento de los muertos. Asimismo, los proverbios, la poesía y la fábula, el lenguaje, los vicios o el sentido común son también signo de nuestra común naturaleza humana a pesar de su expresión diversa. Por ello, no puede decirse, según él, que ninguna nación ha enseñado el derecho natural al resto sino que cada una posee el suyo, sobre una naturaleza común puesta en sus miembros por Dios.

El segundo elemento a destacar tiene que ver con que aunque todos los autores creen en la existencia de valores universales, señalan con insistencia la necesidad de atender a la singularidad, sin que ello suponga caer en ningún tipo de contradicción. Las estrategias utilizadas para ello son varias.

Algunos reconocen dos tipos de normas: unas de carácter natural o divino, aplicables en todo lugar, que son necesarias por la insatisfacción de otro tipo de criterios morales; mientras que las otras son temporales o legales, que dependen de la situación concreta. La ley y la justicia absoluta, se concebían incapaces de abarcar toda la casuística humana, por lo que se requería de la adaptación de los principios a las circunstancias particulares. Por ello, Platón encuentra insuficiente el inmovilismo parmenidiano y, aunque su obsesión residía en alcanzar el conocimiento esencial de las cosas, lo permanente y lo inmutable, llegaba a afirmar que el Autor había puesto en el hombre entre vertebra y vértebra, entre la sustancia de “lo mismo” que representa la unidad, la sustancia de “lo otro” signo de la pluralidad, pues ello posibilita la flexibilidad y el cambio que no son sino el motor de la investigación y el aprendizaje, convirtiendo de esta manera la diversidad no solo en una necesidad social sino también filosófica.

Esta intervención de los factores contextuales implica que los principios establecidos por la norma puedan atenderse de diferentes maneras por lo que hay cierto margen para la diversidad en la respuesta moral. Los límites de la conducta moral en Aristóteles a la vez que necesarios eran difíciles de definir y podrían variar dependiendo de los factores contextuales. El punto medio virtuoso situado entre dos vicios no coincidía con el medio exacto, sino que había casos donde la tendencia humana le llevaba a ubicarse más cercana de uno de los dos extremos. La flexibilidad aristotélica llega incluso al plano de lo que identifica máspreciado en el hombre, su fin último: la felicidad, y aunque entendía que la educación debía estar garantizada por el Estado, al mismo tiempo abogaba por una personalización que adaptara la acción educativa a las necesidades y circunstancias de cada individuo.

En Agustín, esto posibilita comprender que, aunque ser cristiano tiene un significado concreto, es posible encontrar cierta variedad de formas de vida cristiana. Debido a los diferentes dones y gracias de cada individuo, el ser humano se comporta de diversas maneras como se nos muestra en los variados modelos propuestos por el de Tagaste, tanto en las escrituras como en su propia narración autobiográfica, que caben ser denominadas cristianas. Hoy día esto se evidencia no sólo ante la posibilidad de una vida entregada al sacerdocio o a la vida seglar, sino también ante la existencia de órdenes religiosas y diversos movimientos donde, si bien se ubican bajo un mismo conjunto de valores que definen la identidad cristiana, viven algunos de ellos de manera particular.

Consecuentemente, la prudencia se convierte en un elemento necesario para la determinación de la conducta moral. Para Aristóteles, ésta permitía deliberar sobre lo mejor en cada momento, y junto a Platón y Vico, la identificaba como la virtud propia de los gobernantes y los sabios que acompañada de la equidad permitía decidir y actuar en los casos donde la universalidad no fuera suficiente. Asimismo, Vico sumaba a la prudencia la fantasía y el ingenio como herramientas necesarias para ser capaces de comprender a los individuos desde su propia experiencia y no únicamente desde el propio punto de vista, pero sin perder de vista los universales. Asimismo, valoraba la crítica por su capacidad de llegar a la experiencia concreta, pero también alababa la tópica pues precisamente ésta, el conocimiento de lo universal permitía el análisis crítico de lo particular.

En tercer lugar, resulta unánime la forma encontrada por estos filósofos para descubrir las normas morales universales y saber decidir sobre la singularidad de las circunstancias concretas. Únicamente el conocimiento permite al individuo resolver los dilemas éticos que se le plantean y éste, a su vez, requiere de la educación, que adquiere de esta forma una doble dimensión moral. Por un lado, al ayudar a moderar las pasiones, como todos los autores estudiados recomiendan, posibilita que el ser humano se entregue a un bien mayor como es el conocimiento, al mismo tiempo que le permite conocer aquéllos valores permanentes y universales. Por otro lado, motiva al cumplimiento de estos valores y los trae a su propia vida, lo que constituye la base del buen comportamiento y le reporta la felicidad.

Por consiguiente, el relativismo no puede constituir la esencia de la educación, sino que más bien es discutido por ella en la medida en que se encamina al descubrimiento de la verdad y de la aplicación del bien con carácter universal. Así pues, una de las formas de relativismo cultural, el etnocentrismo (Altarejos y Moya, 2003), en palabras de Platón y Agustín, debe ser superado con la investigación de la verdad pues ello evita concebir algo como bueno por el mero hecho de ser propio, y permite afirmar que es bueno en sí mismo, independientemente de quien lo posea.

En efecto, entre las mayores críticas realizadas por el filósofo ateniense se encuentran aquellas dirigidas a los sofistas, cuyas enseñanzas se tornan contradictorias en sí mismas, puesto que al regirse por la máxima subjetivista de Protágoras, considera que no es posible enseñar nada a nadie y, por tanto, el maestro se torna completamente prescindible. Junto a ello, nos dice Platón que la enseñanza sin pretensión de verdad constituye el fin de la educación y no puede ser concebida más que como transmisión de meras creencias deudoras del interés particular, donde lo justo llega a dirimirse en última instancia por el uso de las argucias retóricas o incluso por la fuerza.

Aristóteles coincide con Platón en que precisamente el conocimiento de lo universal es lo que permite la enseñanza a los otros, por lo que su aceptación y estudio a través de la filosofía se erige como el fundamento de la educación (García Amilburu, 2003). Aquí debe distinguirse entre dos tipos de aprendizaje, uno de carácter instrumental de naturaleza inferior y contingente, y otro encaminado a la

mejora del hombre en cuanto hombre, cuyo objeto es lo permanente, donde se sitúa la verdadera acción educativa.

Para la vida buena agustiniana, vuelve a ser imprescindible la educación que debe dirigirse a la moderación de las pasiones y que tiene en su centro a Dios, donde el individuo encuentra la felicidad y la sabiduría. La educación moral tiene, de esta manera, un papel muy importante en el pensamiento del africano y consecuentemente es crítico con aquella propia de su tiempo que olvidaba a Dios y la necesidad de evitar el odio al otro y de moderar las pasiones.

La preocupación pedagógica de Vico es precisamente uno de los principales elementos que viene a cuestionar algunas de las atribuciones habituales a su pensamiento sobre su supuesto relativismo. Vico no propone una educación en cada tiempo o lugar sino que nos habla de la educación propiamente humana como aquella que se realiza en la edad de los hombres erigida sobre valores universales y cuya responsabilidad es procurar que éstos se mantengan evitando así un retorno al salvajismo de los primeros hombres. Al mismo tiempo, el currículum viquiano aspiraba a reunir los elementos que permitieran avanzar hacia un conocimiento universal, mediante el estudio de las grandes sociedades y los grandes pensadores de la historia.

En suma, una educación intercultural basada en el pensamiento de estos autores no puede prescindir de una referencia a valores universales generales que puedan adaptarse a las circunstancias concretas. Debe basarse en la indagación de la verdad, en la búsqueda del conocimiento como criterio para dirimir las diferencias de opinión, más allá de planteamientos etnocentristas o deudores de intereses particulares. Junto a ello, puesto que según todos los autores estudiados, el conocimiento solo es accesible mediante el esfuerzo y la moderación de las pasiones, parece lógico que esta sea también una de las funciones de la educación intercultural. En este sentido, la educación intercultural coincide con algunos de los fines de la educación humanística o liberal. Sin embargo, deben hacerse algunas adaptaciones. Por ejemplo, cuando Bloom (1989) defiende esta educación basada en los grandes libros de la historia universal, como ya hiciera Vico tres siglos antes, no es suficiente con que los argumentos proporcionados contra quienes demandan la ausencia de obras de autores negros o mujeres consistan únicamente en aducir

que ni negros ni mujeres han escrito textos que merezcan tal consideración, como en su momento señaló Mortimer Adler. Junto a ello, es necesario reconocer que unos y otros, blancos y negros, mujeres y hombres no tuvieron las mismas oportunidades para escribirlas pues en muchos casos se les restringía el acceso a la educación, o incluso mostrar una actitud más abierta a que puedan hacerlo ahora que sí las tienen. Sin embargo, en ocasiones se echa en falta en Bloom esta perspectiva educativa. No se trata de lamentar permanentemente el pasado pero tampoco de restar importancia a ciertas cuestiones que atañen profundamente a la moral humana. Dice el pensador estadounidense que entre los motivos del cierre de la mente moderna se encuentran las protestas de los años setenta en las que mientras que la mayoría protestaba contra el racismo en la universidad, unos pocos estudiantes se reunían abordando cuestiones más importantes. Probablemente lleva razón en criticar los excesos cometidos en aquella época, la violencia ejercida con quienes no pensaban igual que la masa y la filosofía relativista en que aquello derivó. Sin embargo, todo este ruido oculta que en el fondo se están planteando cuestiones de calado sobre las relaciones humanas. Ignorarlas o relegarlas al ámbito de estudio de aquella masa exaltada, al ámbito de lo *políticamente correcto*, únicamente puede resultar en lo que así ha ocurrido, que la cuestión de la diversidad cultural sea una cuestión identificada con el pensamiento relativista posmoderno. Pero lo que ello implica es demasiado importante como para dejarlo en manos de esta corriente contemporánea. Hemos visto aquí, que desde los mismos comienzos de la historia del pensamiento la cuestión del relativismo cultural, la posibilidad de conocer o desterrar la verdad, las reflexiones sobre la unidad o la diversidad o las relaciones con los extranjeros ocuparon a los grandes filósofos, por lo que no deberíamos cometer el error de obviar estas cuestiones. Además, como señala Nussbaum (2010), el estudio humanístico, la lectura detenida de los grandes libros de la humanidad puede contribuir a desarrollar su capacidad de apreciar lo valioso en el otro, empatizar con él y promover una ciudadanía intercultural. Concretamente, “es necesario que cultivemos los «ojos interiores» de los alumnos, lo que supone una formación cuidadosamente diseñada en materia de artes y humanidades, siempre acorde a la edad del niño y su grado de desarrollo, que lo ponga en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia intercultural” (o. c., p. 147).

Así las cosas, puede decirse que Parekh se equivoca al realizar un planteamiento maniqueo de monismo moral-pluralismo moral que desprecia muchos matices, pues resulta difícil encontrar entre los autores estudiados alguno que encaje perfectamente bajo la etiqueta monista o pluralista. Ahora bien, la alternativa al absolutismo moral no es el relativismo, es decir, el planteamiento que defiende que sólo una única forma de existencia es válida no puede contrarrestarse con afirmar que todas son válidas, al menos pedagógicamente hablando. Muchos autores entienden que es posible encontrar varias formas de afrontar la vida buena, que no sea una única, pero que tampoco sean infinitas, es decir todas, lo que nos llevaría de nuevo al relativismo al no tener sentido el concepto de bueno, pues no habría nada malo. Por ello, no puede ser considerado contrario a la diversidad cultural el establecimiento de directrices razonables que acoten qué puede ser considerado bueno y que malo, qué atenta contra la dignidad humana y qué la preserva y la promueve. La diversidad moral no tiene por qué implicar relativismo moral. El relativismo es incompatible con la educación, pero el dogmatismo también lo es. Por ello parece que cierta diversidad es algo propio de un contexto educativo. La educación intercultural se ha concebido como un medio que da espacio en el discurso pedagógico a otras voces, amplía las posibilidades de concebir la vida buena. Los currículos, en sentido amplio, no pueden seguir configurándose únicamente desde un único lugar, pero es simplemente imposible que pueda ser considerado desde todos.

De esta forma, viendo que incluso los pluralistas no sólo son pocos, sino que los que aparentemente lo son dejan de serlo tras un examen exhaustivo, como el propio Parekh nos muestra y como nosotros hemos visto más claramente con Vico, nos quedan dos opciones. O bien aceptamos que el pluralismo se encuentra en un reducido número de autores en el más puro relativismo, o bien aceptamos que es posible un respeto a la diversidad cultural bajo otros parámetros filosóficos.

### 1.3. Naturaleza humana ¿un impedimento para la diversidad cultural?

La tercera pregunta a la que me planteé contestar es la de si, partiendo del pensamiento de los autores estudiados, el concepto de naturaleza humana puede ser considerado un obstáculo para articular una visión respetuosa con la diversidad cultural y su correspondiente educación intercultural. Mi conclusión es que aunque puede llegar a serlo en algunos momentos, no lo es necesariamente ni intrínsecamente, pudiendo incluso encontrar en ella algunos elementos que la facilitan.

Al identificar Platón diversidad de naturalezas humanas, y prescribir de ahí un comportamiento moral acorde a dicha naturaleza no se le puede considerar monista moral. Además, incluso el hecho de que muestre su preferencia por una naturaleza determinada tampoco representa en sí mismo una amenaza para la diversidad cultural. De esta forma, el concepto de naturaleza humana platónico no tendría que ser problemático para una educación intercultural o *intermoral*. La educación intercultural en Platón sería más cercana al modelo educativo inglés, donde se prima que cada grupo de alumnos con unas características comunes estudien junto con quienes tienen similares intereses y aspiren a llevar una vida acorde con los principios del centro en el que se encuentran. Sin embargo, el problema de la propuesta platónica reside en dos cuestiones. Por un lado, en el carácter instrumental que Platón otorga a las opciones morales que difieren de su ciudadano ideal, que si bien podrían llevar a los individuos a ser buenos y justos, no dejan de tener un carácter de servidumbre hacia los que se sitúan en el escalafón más alto de su pirámide social. Por otro lado, su percepción de diversas naturalezas humanas aunque no resulte problemático para la diversidad cultural sí lo es para la libertad individual, pues restringe en gran medida la elección del ser humano del tipo de vida que quiere llevar.

Platón concibe la educación como un medio que posibilita acceder al conocimiento, esto es, como el medio para acceder a la mejor vida posible. Sin embargo, el papel que posee en la movilidad entre grupos sociales es escaso. Por lo que, salvo excepciones, limita a la educación al medio de desarrollar su naturaleza conforme a lo prescrito. Sin embargo, la educación debe ser precisamente una

herramienta para el ascenso social. Es comprensible que no todos puedan ser filósofos por el propio bien de la sociedad, pero no únicamente por este motivo sino que es razonable pensar que cada individuo posee cualidades, intereses y objetivos vitales diferentes que constituirán una sociedad diversa. Aceptar esta realidad no es contrario a la diversidad, pero constreñir a los individuos a una forma de vida por su condición social u origen familiar es sumamente injusto.

Para Aristóteles la naturaleza humana alcanza su plenitud cuando el individuo actúa conforme a ella, y para ello es necesaria la educación. Sin embargo, en el estagirita la naturaleza humana puede ser un obstáculo para la diversidad no por lo que prescribe sino por la arbitraria y exclusiva atribución aristotélica a los griegos. Realmente, el estagirita no parece hablar de naturaleza humana sino de naturaleza griega. Así pues, los principales problemas en el concepto de naturaleza humana se encuentran en la atribución exclusiva de esta naturaleza a un grupo reducido de individuos como hacían los griegos, pues de esta forma excluyen a la gran mayoría de la población de la posibilidad de una vida buena, remitiéndolos a una existencia servil y bestial. Además, al situar este elemento más allá de la capacidad de decisión del individuos, la situación se tornaba irreconciliable, es decir, inaccesible a la educación, que únicamente podría ser denominada aquélla que se llevaba a cabo con un exclusivo grupo de ciudadanos.

Pero el concepto cambia cuando con el pensamiento agustiniano la naturaleza humana se concibe universal. A pesar de las diferencias encuentra aspectos comunes que demuestran nuestro mismo origen, que viene de Adán y Eva, a través de las costumbres, necesidades, vicios, lenguaje corporal o la voz interior. Bajo estos parámetros todo individuo accede a una mayor libertad para optar a la vida excelente a la que está llamado, a pesar de haber renunciado a ella en el pasado, como la figura del propio obispo de Hipona nos muestra, y a la que puede renunciar libremente. Ahora bien, esta concepción puede resultar problemática en la medida en que se entiende que la invitación a la vida buena implica un exclusivo modo de comportamiento, considerando el resto despreciables. De esta forma, el individuo puede elegir, pero sólo una opción es deseable lo que no resulta compatible con la diversidad moral y cultural. Aunque las dos ciudades de Agustín no son como las dos categorías antropológicas aristotélicas, pues para el de Tagaste



la frontera está permanentemente abierta, pueden llevarnos a esta encrucijada si en la primera no se permite cierta diversidad.

Mill no cree en la capacidad de la naturaleza humana de prescribir referencias morales, sino que más bien es algo que vencer y dominar mediante el pensamiento racional. Mientras que los griegos y el de Tagaste pensaban que precisamente con la razón era posible descubrir e interpretar lo que la naturaleza humana prescribe, el británico entendía que naturaleza y razón eran opuestas y que lo realmente moral era que la segunda dominara a la primera, como lo demuestra el hecho de que las virtudes no aparecen naturalmente sino que deben cultivarse. Por ello, nos encontramos con que este concepto no es la única forma de promover un monismo moral excluyente. En efecto, el filósofo liberal se opone a que la naturaleza pueda ser una referencia moral válida, pero ello no le impide concebir la sociedad perfecta como un espacio donde no sea necesaria la diversidad. Además, al admitir el sometimiento de los pueblos salvajes bajo la justificación de que su ausencia de libertad legitima la intervención despótica dirigida a reportarles esa libertad, se demuestra que si la naturaleza humana puede ser manipulada para someter a otros como hacían los griegos, otros conceptos como la libertad pueden ser también utilizados para fines controvertidos.

Y por último, Vico es considerado pluralista a pesar de sostener repetidamente su creencia en una naturaleza humana cognoscible por el ser humano que la experimenta y a la que tiene acceso incluso por encima de las ciencias naturales que son obras de Dios y a las que únicamente cabe asistir como espectador. La concibe como derivada de la voluntad divina que prescribe normas universales y se realiza bajo determinados parámetros morales que la humanidad en conjunto ha alcanzado y que puede mantener o malograr, debiendo reiniciar un proceso de reapropiación o humanización. El concepto de naturaleza humana viquiana posibilita concebir la igualdad de todos los individuos, y reclama relaciones sociales más justas que podrán ser realizables a través de la educación, especialmente en su dimensión moral e intelectual. Además, la naturaleza común, según Vico, es lo que permite la comunicación intercultural y la interpretación del otro diferente. Ello no le impide destacar su flexibilidad y plasticidad, aunque no su dinamismo, pero sí su apertura a los efectos del entorno que le permite la comprensión del mundo.

La educación adquiere en todos ellos una dimensión moral fundamental, pues de formas diversas se le atribuye el papel de llevar al individuo a la perfección y de procurarle la felicidad. En aquellos autores donde existe un concepto de naturaleza humana, la acción educativa se encaminará a realizar aquello inscrito en el hombre como guía de su plenitud. En Platón será el conocimiento de uno mismo y el descubrimiento de las ideas que ya fueron puestas previamente en el individuo para encaminarle a una vida teórica. La filosofía pero también las relaciones sociales virtuosas son el objetivo de la educación aristotélica pues el hombre es un animal político que no puede vivir aislado, ni socialmente de cualquier manera, por lo que debe aprender los modos de actuar virtuosamente. No deja de ser la filosofía el objetivo del ser humano para el obispo de Hipona pero siempre y cuando se acompañe de la búsqueda de Dios en el interior del individuo, quien en última instancia es quien realmente enseña pues en él está toda la sabiduría y, por tanto, la guía de la vida buena. Mill no busca en la naturaleza información para la existencia excelente –aunque no deja de considerarla soporte posibilitador– pero confía en el poder de la educación para hacer efectiva la libertad del individuo. Y Vico busca conservar la edad de los hombres, donde la naturaleza humana es confirmada por los individuos, a través de la educación que humaniza al individuo y le hace consciente de su condición.

En suma, el concepto de naturaleza humana profundamente interpretado puede constituir la base de un criterio moral que sirva de sustento a la educación intercultural. Para ello, debe ser universal en el reconocimiento de la dignidad de todo individuo, identificar un elenco de modos de vida buena que no sea infinito, pero que al mismo tiempo permita la diversidad moral y cultural.

\* \* \*

Tengo la impresión de que con la educación intercultural ha ocurrido algo parecido que con Giambattista Vico; ha sido interpretada desde parámetros erróneos, exagerados, tomando la parte por el todo. Se la ha encuadrado en un paradigma posmoderno sin pensarse las consecuencias pedagógicas que ello implicaba, primando el pluralismo radical sobre el cultivo de lo humano. Pero los autores estudiados nos muestran que puede pensarse una educación intercultural bajo otra perspectiva. La filosofía de ninguno de ellos nos reporta una propuesta

perfecta, quizá esta incluso sea imposible, pero dan algunas claves importantes que hacen posible fundamentar hoy una educación y una política respetuosa con la diversidad cultural. Una educación intercultural basada en la filosofía de los autores estudiados no prescindiría de valores universales aunque tampoco renunciaría a contemplar las particularidades de las situaciones concretas. Podría creer en la existencia de una naturaleza humana que prescribiera un comportamiento humano determinado, pero también podría prescindir de ella sin que ello cambiara la identificación de una forma de vida preferida, sin evitar que pudiera haber otras también aceptables. Obviamente, no se trata de una cuestión cerrada pues muchos otros autores clásicos y contemporáneos pueden hacernos pensar una educación intercultural ajena al relativismo. Futuras investigaciones podrían comenzar por plantearse un estudio similar del resto de los autores citados por Parekh (2005) como monistas –Tomas de Aquino y Locke– y pluralistas morales –Montesquieu y Herder–, aportando a la reflexión pedagógica nuevos ingredientes para afrontar el reto intercultural.

## **2. La formación de la identidad cultural**

La configuración de la identidad en entornos multiculturales es una cuestión no resuelta sobre la que debe reflexionarse pedagógicamente, pues se ha convertido en una de las preocupaciones más relevantes de los educadores de nuestro tiempo. Algunas voces depositan sus esperanzas en el paso de las generaciones de inmigrantes, confiando en que un supuesto carácter proteico<sup>189</sup> de la identidad terminará asimilando a los descendientes de los inmigrantes en la sociedad mayoritaria. Otras, como Kymlicka (1996), apoyan teóricamente estas esperanzas privando a los inmigrantes del derecho a mantener sus elementos identitarios pues, a diferencia de las minorías culturales con larga tradición en el territorio, indican implícitamente con su traslado migratorio su intención no sólo de cambiar el lugar de residencia, sino también de cambiar lo que sea necesario de sus creencias más íntimas. Sin embargo, la experiencia de países con mayor tradición migratoria muestra otra realidad. El hecho de que el mayor ataque terrorista en Londres en

---

<sup>189</sup> Con este concepto se evoca al dios mitológico Proteo, quien poseía la capacidad de cambiar de forma e identidad a su voluntad (Vid. Bauman, 2008).

2005 fuera cometido por ciudadanos británicos hijos de inmigrantes, o que los graves conflictos provocados ese mismo año en las afueras de París, y en 2013 en Estocolmo, estuvieran provocados por segundas y terceras generaciones de inmigrantes, debe llevarnos a considerar con mayor seriedad la cuestión identitaria.

El cultivo de la propia herencia cultural, a pesar de haber sido denostado en pro de una identidad universal utópica, parece ser un recurso del que hoy no podemos prescindir. Siendo un término políticamente incorrecto que trae recuerdos totalitarios rechazados legítimamente, el patriotismo posee algo que impide que sea denostado definitivamente y mantiene el interés de amplios sectores de la sociedad y la política. Exceptuando los planteamientos cosmopolitistas más radicales, las propuestas contemporáneas analizadas en el primer capítulo sobre la identidad multidimensional (Sen, 2007; Maalouf, 2009), el futuro compartido (Ben-Porath, 2012), o la identidad multicultural (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003) reconocen la importancia de los vínculos del individuo con una comunidad. E incluso, como hemos visto, el controvertido concepto del patriotismo sigue siendo objeto de discusión en relación a su inclusión en la escuela (Hand, 2011). Los cinco autores centrales de esta investigación nos han dejado algunas reflexiones interesantes sobre este tema que pueden ayudarnos a repensar sobre los riesgos, límites y oportunidades del patriotismo como contenido curricular, la posibilidad del vínculo múltiple y la educación en la propia identidad cultural.

## **2.1. Argumentos a favor del patriotismo**

La primera conclusión que obtenemos del análisis realizado es la relevancia que el patriotismo posee en el pensamiento de todos ellos. Los motivos más significativos que plantean para su defensa son varios. Para los griegos, el patriotismo es la respuesta lógica ante la sociedad, que se constituye como una necesidad de la naturaleza humana, el único entorno propiamente humano sin el cual no es posible vivir. No le procura al individuo únicamente la supervivencia sino que atiende a aspiraciones superiores como la virtud y la felicidad, y le da la posibilidad de cubrir su tendencia natural al bien común, por lo que debe defenderse como un bien muypreciado. Si bien la patria que amaba Agustín no era otra que la ciudad de Dios, ello no le llevaba a despreciar el apego por la patria

terrena, a la que concebía como una madre por quien trabajar, que debía ser protegida por la ley temporal. Para él, el patriotismo es una virtud pues motiva a los individuos a actuar a favor de sus compatriotas y el bienestar general. Además, la búsqueda de la gloria de una nación tiene un elemento virtuoso pues posibilita evitar otros vicios, así como situar el bien común por encima del individual. Por su parte, Mill definía el patriotismo como una muestra de la libertad de los pueblos, quienes son capaces de entregarse libremente al servicio de su país. Además, posibilita la defensa de las instituciones y actúa como un antídoto contra el sometimiento y la esclavitud del propio pueblo al conminar a los individuos a la defensa de su comunidad. El filósofo londinense llega a decir que el patriotismo lleva implícito un interés por los otros que da sentido a la vida humana, por encima de valores, fama o dinero que únicamente son apreciables en la medida en que contribuyen al bien común. En la línea de este último argumento se sitúa Vico, quien en sus estudios de las primeras sociedades concluye que el patriotismo se encuentra en el origen de las naciones y que está fuertemente vinculado a la búsqueda del bien común. En efecto, para el italiano la fundación de las primeras ciudades fue motivada por el deseo de unión y de protección de los más débiles, y aunque posteriormente derivó en despotismo y esclavitud, hoy debe percibirse como lo que permite al individuo trascender sus intereses particulares y trabajar por los de la comunidad. Tan es así, que llega a decir que el patriotismo acerca a los hombres a Dios, pues les hace preocuparse por el resto de individuos, tal y como hace Aquél. Para Vico, el individualismo es la tendencia natural del cuerpo mientras que la mente aspira al bien común, por lo que dejar primar aquélla por encima de ésta constituye un retorno al estado de salvajismo. Por el contrario, recordando a Terencio, concibe como una prescripción de la naturaleza humana la preocupación por los otros y la actuación educativa a su favor, lo cual, es mayormente deseable en los sabios, cuya mayor capacidad de influencia implica una mayor responsabilidad.

Así pues, vemos como el patriotismo, tal y como es entendido por nuestros cinco autores, se encuentra muy vinculado al bien común, aspecto *a priori* de gran relevancia para una sociedad multicultural<sup>190</sup>.

---

<sup>190</sup> Debe notarse que si bien todos nuestros autores conceden una importancia especial al patriotismo relacionado con el bien común, este bien común no significaba lo mismo para unos que para otros. Hay una diferencia notable entre los griegos y el resto, pues para aquéllos, sólo los ciudadanos griegos eran miembros de pleno derecho de la sociedad, por lo que la gran mayoría de

Junto a ello, debe destacarse una fundamentación que subyace a estas concepciones y que atañe a motivos de justicia. Puesto que la sociedad representa tanto para el individuo, lo justo es que éste la proteja. De ella ha recibido la vida, la educación, y todo lo necesario para vivir y ser feliz, por lo que es natural la aparición de un sentimiento de agradecimiento similar al que se debe tener con los padres. Este agradecimiento se materializa de varias maneras, y quizá la más relevante sea la que señala Vico poniendo el ejemplo de los romanos que al final de su vida se paseaban por las calles de la ciudad enseñando a sus conciudadanos, compartiendo sus conocimientos con los otros, expresando su agradecimiento, y en cierto modo devolviendo lo recibido. Es decir, el individuo percibe que está en deuda con la sociedad que le crio y le educó en el momento en que se encontraba en situación de mayor necesidad, por lo que le corresponde dar un servicio a los otros que restaure el equilibrio y, al mismo tiempo, lo retroalimente posibilitando así su continuidad en el tiempo.

## 2.2. Riesgos del patriotismo

Sin embargo, esto lleva aparejados varios riesgos, algunos de ellos identificados por Tagore en sus conferencias sobre el Nacionalismo en Estados Unidos, Japón y la India (Vid. 1964) o recientemente por Hand (2011), que se vislumbran también en varios de nuestros autores. Uno de los más importantes, nos lo muestra claramente Platón. Según vimos, la sobrevaloración de la sociedad puede llevar a relegar al individuo a un segundo plano y en vez de percibir al grupo como un espacio de realización del desarrollo humano, se percibe al sujeto como una pieza más del engranaje que hace funcionar a la comunidad, que pasaría a ser el *verdadero* sujeto. Es un instrumento y como tal es prescindible, sacrificable cuando haya algo por encima de él que merezca la pena: el grupo. En palabras del filósofo ateniense, el individuo debe ser considerado un esclavo de la ciudad, por lo que debe obedecerla, halagarla y sufrir por ella hasta la muerte, puesto que su vida vale menos que el bien social. Así pues, no es extraño que tanto él como Aristóteles, quien compartía algunas de estas ideas, propongan medidas como el exterminio o

---

sus habitantes quedaban excluidos de ese reducido grupo, por lo que se trata de un bien común relativo. Esto nos debe hacer reflexionar sobre la situación de las democracias contemporáneas, el sentimiento de pertenencia y la admisión de los inmigrantes.

abandono de los discapacitados, enfermos, etc. puesto que el ser humano es valorado únicamente en función de su aportación social. Las dictaduras del siglo XX y algunas que hoy aún permanecen nos han mostrado tristemente este desequilibrio entre individuo y sociedad, pero incluso en las democracias occidentales pueden encontrarse rasgos de un argumento derivado del anterior expuesto por Platón. Recordemos que para él, la unidad de la comunidad resultaba fundamental por lo que la disidencia constituía el mal más temido, y precisamente esta lógica es utilizada hoy por algunos países para mostrar rechazo a la diversidad cultural, planteando que constituye una amenaza para la cohesión social (Laegaard, 2010; Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003).

En segundo lugar, esta percepción de la sociedad implica un riesgo cuando las medidas de protección articuladas son tan extremas que generan una visión distorsionada de la realidad. Esto puede afectar a dos ámbitos. Por un lado, a la manipulación de la historia, mediante la elaboración de una narrativa que cree una imagen tan gloriosa como falsa del propio país. Por otro lado, a la situación presente, suprimiendo las críticas a la comunidad principalmente en el ámbito público, lo que puede ser un eficaz inhibidor del cambio social. El pensamiento platónico nos muestra este peligro tanto cuando elogia al pasado, a la nobleza y virtud de los antepasados, la fertilidad de la tierra, la belleza de las construcciones arquitectónicas –aspectos que Vico también identifica dentro del patriotismo–, como cuando condena a quien airea los conflictos con su patria frente al que prefiere la alabanza y la reconciliación.

Un tercer aspecto que puede suponer un riesgo especialmente significativo para la convivencia intercultural reside en el vínculo creado con la patria y los compatriotas. Veíamos en Platón que el aprecio por la comunidad se materializaba en un sentimiento especial con su ciudad, de la que Sócrates no se quería marchar incluso bajo la amenaza de la cicuta, y con la que Vico decía que poseemos un lazo emocional más fuerte que la amistad. De forma similar, el vínculo se extiende a los compatriotas a quienes, según el italiano, nos alegramos de encontrarles en el extranjero, o a los que Sócrates prefería enseñar en mayor medida por percibirles más cercanos. Ahora bien, esta delimitación entre compatriotas y extranjeros se torna problemática cuando implica una diferencia tan grande entre los primeros y los segundos que supone un desprecio como el que los griegos mostraban con los

bárbaros. Según el filósofo ateniense, a los primeros habría que considerarles amigos y hermanos y por ello, las disputas debían ser menos cruentas, regirse incluso por normas especiales y tender siempre a la reconciliación. La búsqueda de objetivos comunes y la religión compartida marcaban esta diferencia con respecto a los bárbaros, con cuyos conflictos la guerra era el nombre más apropiado. El orgullo podría derivar en una exaltación exagerada de lo propio y un desprestigio por lo ajeno, como hacía Aristóteles, y articularse en fábulas y mitos como el de la Atlántida donde la igualdad de los griegos se contraponen a la tiranía de los persas, lo civilizado a lo salvaje, la virtud frente a la fuerza bruta, y la educación a la barbarie. La propia nomenclatura griegos-bárbaros marca ya una diferencia insalvable entre *nosotros* y *los otros*. Esta postura se convierte con facilidad en un etnocentrismo que como vimos en Mill y en Vico legitima la asimilación de las minorías culturales o recomienda la conquista mediante las armas pues ello producirá, de acuerdo a esta lógica, no solo una justa glorificación de la patria sino también un beneficio para la humanidad, pues lo que se expande a los otros es bueno, incluso cuando aquéllos no lo perciban como tal.

### **2.3. Resituando el patriotismo en la sociedad multicultural**

Para superar estas dificultades podemos acudir de nuevo al pensamiento de nuestros autores quienes proporcionan algunas ideas interesantes que limitan el patriotismo y pueden contribuir a situarlo como un elemento positivo para la convivencia intercultural.

En relación al riesgo de la superioridad de la comunidad sobre el individuo, la respuesta se encuentra en Agustín, Mill y Vico, quienes no caen en este error. Pueden ser varias las razones las que marquen la diferencia entre los griegos y el resto, pero entre ellas se encuentra una fundamental: la igualdad y dignidad de todo ser humano por el hecho de ser humano, defendida por el segundo grupo de autores, contrasta con la arbitrariedad con que los primeros atribuían la naturaleza humana a algunos individuos en detrimento de otros, quienes únicamente eran válidos por su carácter instrumental. La arbitrariedad crea confusión y diluye los límites facilitando el trasvase de elementos de unas categorías a otras. Si la mayoría de los individuos son válidos únicamente por su función social es más fácil aceptar



que, aunque no al mismo nivel que los esclavos y artesanos, todos los individuos sean sacrificables por un bien superior. Probablemente, factores contextuales como las frecuentes contiendas que asolaban las ciudades griegas contribuyeron a esta sobrevaloración de la sociedad como el cobijo que no podía ser amenazado por la, en comparación, frágil y prescindible vida de alguno de sus miembros. Con todo, la diferencia antropológica fundamental existente con los otros autores parece resultar decisiva en este sentido. En efecto, aunque para Agustín la patria es un bien, debe ser considerada en su justa medida, pues se trata de un bien temporal del que no se puede ser esclavo sino dueño y señor. Por su parte, Mill concibe el interés colectivo como el motor del progreso social en toda comunidad, pero ello no suponía la supresión de la libertad individual, sino que, por el contrario, la potenciaba. Así nos lo muestra su teoría utilitarista de la moral en la que lo más importante era la felicidad de todos y cada uno de los individuos.

Respecto al riesgo de crear una imagen distorsionada de la realidad encontramos varias propuestas interesantes en nuestros autores. Comenzando por el propio Platón, y a pesar de lo dicho, el mejor antídoto para los errores derivados del amor a la patria es el amor a la verdad. Para él, de acuerdo también con Mill, ambos sentimientos son compatibles y necesarios pues permiten conservar la preciada comunidad y al mismo tiempo encaminarla hacia el bien, que no está en otro sitio que en la verdad. Por ello, no debe prescindirse de la crítica a las costumbres y tradiciones, del diálogo con las leyes con la esperanza de poder persuadir a la ciudad. Una crítica paciente, pacífica y delicada, pues lo que se critica es algo muypreciado, pero no por ello impune al examen de la verdad. Esta postura es encarnada por la figura de Sócrates, especialmente en los últimos días de su vida, en los que muestra su amor a Atenas hasta el extremo de entregar su vida, al mismo tiempo que no rehúsa la discusión y la crítica. De forma similar, como nos mostró en el *Menexeno*, Platón se opone a las alabanzas vacías que impiden una visión crítica e idealizan la patria y la raza, y promueven al mismo tiempo el odio a los bárbaros y al mestizaje, como tantas veces hemos contemplado en momentos posteriores de la historia.

En el cuento *Taras Bulba* del escritor ruso Nikolai Gogol, se narra cómo tras llegar a la ciudad militar noticias de que los judíos estaban cometiendo en otros lugares ataques contra los sacerdotes y teniendo en hipoteca las iglesias ortodoxas,

la decisión de los cosacos junto a la de ir a la guerra fue la de tirar al río Dnieper a todos los judíos que vivían y comerciaban en la ciudad, incluso a aquellos que decían sentirse hermanos de los cosacos y condenaban la conducta de los otros judíos. Estas acciones fueron acompañadas de arengas como esta:

“Creo necesario, compañeros, deciros lo que es nuestra fraternidad. Habéis aprendido de nuestros padres y abuelos a reverenciar la patria. Por amor a ella se hicieron conocer entre los griegos: ganaron a Bizancio, y poseyeron ciudades suntuosas, templos y príncipes de verdadera sangre rusa no mezclada con la de los heréticos. Los paganos han recobrado todo esto y entre sus manos se ha perdido. (...) Por todas partes se encuentran compañeros pero como en tierra rusa ninguno. A muchos de vosotros les ha sucedido tener que ir a tierras extrañas. Allí hay también hombres, también hay hijos de Dios y los habéis tratado como si hubieran sido vuestros compañeros, pero cuando habéis tenido que dar ancho campo a los sentimientos de vuestro corazón, aquellos hombres no han satisfecho completamente las esperanzas que abrigabais; eran hombres pero no como vuestros compatriotas. No, hermanos míos, amar como ama un corazón ruso, no solamente con el espíritu sino con toda la fuerza que Dios ha puesto en nuestro ser” (1993, pp. 75-76).

En efecto, según explica Berlin (1992) el nacionalismo surge como una respuesta ante una humillación –o percepción de humillación– sufrida por un pueblo que deja una herida abierta que demanda sanación. El remedio empleado se basa en una estrategia autoafirmadora que frecuentemente deriva en exageración patológica de las virtudes del pasado o el presente, e incluso la imaginación de una historia inexistente digna de admiración. De esta forma, se trata de restaurar el equilibrio interrumpido por las ofensas recibidas, lo cual, suele ir acompañado de una hostilidad vengativa hacia quienes cometieron tales agravios o poseen algún vínculo con ellos. Es la teoría de la «rama doblada» de Schiller o la forja de la espada doblada que recupera su dignidad robada. En este sentido, me parece que puede establecerse un paralelismo entre esta problemática de las sociedades y la situación de los individuos que han vivido experiencias traumáticas especialmente en la infancia. Muchos niños y adolescentes con un pasado cargado de sufrimiento, necesitan elaborar una narrativa de su existencia que no suponga un lastre para afrontar el presente, pues “nadie es capaz de construir una vida nueva si odia su pasado” (Sennett, 2009, p. 46). Frecuentemente, la fantasía suele ser un recurso

utilizado en el que se sustituyen unas experiencias por otras hasta el punto de perder de vista la realidad (Fuentes y García Bermejo, 2014). La resiliencia es una capacidad sorprendente de superar las dificultades que algunos niños poseen de manera especial, pero que no siempre aparece (Barudy y Dantagnan, 2011). Por ello, el educador puede ayudar a desarrollarla de formas diversas como mediante la elaboración de una narrativa de su historia de vida. En ella, resulta crucial destacar los éxitos por encima de los fracasos, aunque sin ocultar los momentos de dolor. No se trata de inventar nada, sino de buscar apoyos en los que fundamentar la mirada al futuro. Individuos y sociedades cometen un error si tras experiencias traumáticas encuentran en la inventiva las bases de su futuro. El ser humano tiene hambre de realidad, aunque sea dolorosa, pero constituye su intransferible realidad y tiene necesidad de conocerla (Reyero, 2013). Su reconocimiento, junto con la identificación de aspectos positivos, posibilitarán el desarrollo de la resiliencia, y de la misma forma que el educador tiene un rol fundamental en la intervención con un individuo en esta situación, la acción educativa puede contribuir a una narración de la historia de una sociedad, en la que el dolor no desemboque en una fantasía ilusoria o en un odio destructivo. Asimismo, el reconocimiento de la realidad resulta fundamental para la superación de los deseos de venganza, en los que interviene el perdón, según Arendt (1993), el mejor antídoto contra el resentimiento y la venganza. La omisión de la verdad no restaura la ofensa sino que la oculta, y al mismo tiempo impide iniciar el proceso del perdón y abre la puerta a las represalias. La escuela intercultural requiere una revisión del currículum escolar en la que se incorporen elementos que reflejen tanto la diversidad de la sociedad concreta en la que se encuentra como la multiculturalidad de la comunidad global. Esta revisión, que atañe de forma especial a la historia, puede ser una oportunidad no de suprimir la narrativa nacional por considerarla contraria a dicha diversidad sino de reconstruirla partiendo de estas premisas.

Por otro lado, en Agustín, Mill y Vico encontramos una recomendación interesante para evitar este riesgo y también el siguiente. Su concepción de la soberbia como el origen de todo mal parece ajustarse a esta cuestión, pues no es sino el soberbio quien percibe la realidad de forma exagerada, atribuyéndose a sí mismo, a su nación o a su comunidad características que no posee; no conoce sus limitaciones ni sus errores, pues se encuentra cegado por su exacerbada autoestima; y se sitúa por encima de Dios y del resto de los hombres o pueblos a quienes

concibe como medios para lograr sus fines, por lo que encuentra justificada la guerra encaminada a la forja de los imperios. Frente a la soberbia, recomiendan la educación en la humildad y en la obediencia. Con esta última, ha ocurrido algo parecido que con la memoria, a quien se la ha tratado injustamente en el discurso pedagógico al asimilarla a la pasividad o la ausencia de crítica promoviendo en la escuela una “amnesia planificada” (Steiner y Ladjali, 2006). Sin embargo, ni una ni otra carecen necesariamente de reflexión pues implican un reconocimiento de una autoridad válida que merece la pena memorizar u obedecer. Además, no se trata de un proceso automáticamente mecánico sin mediación del individuo pues, como apunta Wulf (2008, p. 194), las capacidades miméticas humanas posibilitan aprendizajes culturales que no son una mera copia o reproducción de lo observado u ordenado, y por consiguiente de lo memorizado u obedecido, sino que mediante la mimesis el niño deja su huella en ellos constituyendo así un proceso creador propio. Naturalmente, nos dice Kant, es posible encontrar una memoria sin juicio que convierta al individuo en un “léxico viviente”, pero ello no excluye la necesidad de una memoria acompañada de inteligencia y comprensión (1803/1983, p. 66). Y de la misma forma propone que debe educarse al niño en una obediencia *razonada* fruto de la confianza y de carácter voluntario, pero junto a ella, especialmente en la infancia, es necesaria la instrucción en una obediencia *absoluta* adquirida mediante coacción, “que prepara el niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cumplir como ciudadano, aunque no le agraden” (o. c., p. 73). Asimismo, resulta significativo que la obediencia no es posible en la soberbia, donde el criterio propio es el único aceptable y, por lo tanto, es aquí precisamente donde no tiene cabida el pensamiento crítico. Únicamente en la humildad, en el reconocimiento de las propias limitaciones es donde tiene sentido la obediencia. Además, estos dos elementos realzan el carácter más positivo del patriotismo, pues con ellos es posible el servicio mutuo y la persecución del bien común por encima del individual, mientras que el soberbio sólo se ocupará de su propio bienestar. Obviamente, la obediencia no tendría encaje en el esquema parekhiano pues obedecer implica obedecer a algo, y ello requiere tomar partido por aquello que se considera valioso en detrimento de lo demás. De esta forma, a la amnesia advertida por Steiner podríamos añadir bajo tales parámetros una *desobediencia desorientada* que parece avocarnos al extranjero amoral perfilado magistralmente por Camus cuando narra la vaciedad de su cotidianeidad. Tres breves líneas dan muestra de su indiferencia y

ensimismamiento moral: “[l]a mujer gritaba sin cesar y Raimundo pegaba sin cesar. María me dijo que era terrible y no respondí. Me pidió que fuese a buscar a un agente, pero le dije que no me gustaban los agentes” (1974, p. 45). Para el protagonista de la primera novela del Premio Nobel francés, la realidad es algo ajeno a él, que no le apela en ningún sentido y donde la única referencia cabe encontrarla en su inmanencia. Es seguro que Parekh (2005) no tiene intención de recomendar esta monstruosidad encarnada por Meursault, pero en ocasiones no parece conducirnos a otro lugar.

Continuando con la respuesta al riesgo de un trato diferenciado entre los compatriotas y los extranjeros, observamos en la concepción aristotélica de la amistad algunas aportaciones pertinentes. Según el estagirita, únicamente pueden establecerse lazos íntimos con unos pocos pues no es posible compartir la intimidad con un gran número de individuos. Ello no implica que no puedan mantenerse buenas relaciones con ellos, pero se situarán en un nivel diferente. Con los conciudadanos, si bien no es posible mantener una amistad –al menos no con todos ellos–, se mantienen ciertos vínculos originados en los objetivos comunes. Se trata, por tanto, de una relación basada en la utilidad, pero no sólo en la unilateral como la que une a señor y esclavo, sino en la de la comunidad. Una relación que podría denominarse amistad política a diferencia de la amistad ética, delimitando de esta forma dos tipos de relaciones. Con unos poseo un lazo más fuerte y es justo tratar de beneficiarles en mayor medida, actuar de forma más directa a su favor, sin que ello signifique que deba despreciarse al resto. Es cierto que aunque Aristóteles no despreciaba a sus conciudadanos, sí lo hacía con los no griegos. Sin embargo, sus consideraciones sobre la limitación de las relaciones íntimas pueden extrapolarse a nuestra cuestión. Quizá Agustín, aunque no profundiza como el peripatético en el concepto de amistad, aporta una idea clave. Su creencia en la descendencia común de Adán, extendía a todos los seres humanos un vínculo de parentesco y les concebía compatriotas reales o potenciales de la ciudad celestial. Pero ello no le llevaba a renunciar a un cuidado preferencial por los más cercanos, con quienes compartía ciertos elementos, pues constituía un deber prioritario, en la medida en que es a estos a quienes puede atender mejor, algo reconocido incluso

por algunos defensores del cosmopolitismo (Cfr. Kant, 1803/1983 o Cortina, 1999, p. 254-255)<sup>191</sup>.

## 2.4. Las falacias del cosmopolitismo y su incompatibilidad con la educación intercultural

La pretensión cosmopolitista posee elementos interesantes pero se basa en una clara falacia. Su pretensión de sentirse «ciudadano del mundo» y de establecer un vínculo con toda la humanidad es encomiable, pues puede servir de parapeto tanto contra la pretensión de situar al grupo por encima del individuo como contra la diferenciación excesiva entre el *nosotros* y *los otros*. Además, resulta hoy más necesario que nunca educar a los jóvenes para que sean conscientes de los problemas económicos, ambientales, etc. que poseen una dimensión global y un impacto local (Nussbaum, 2010), o el aprendizaje de idiomas que nos permitan adentrarnos en nuevas formas de percibir la existencia contenidas en los propios lenguajes (Steiner y Ladjali, 2006) y eviten el “último residuo de una actitud colonialista aunque generalmente inconsciente” (Panikkar, 2003, p. 53). La interconexión global diluye en cierta medida las conexiones locales tradicionales y sitúa el foco del agradecimiento más allá de la comunidad inmediata, pues como apuntaba Martin Luther King en su discurso sobre la paz en la Navidad de 1967, cuando el término «globalización» se encontraba aun en sus albores: “Y antes de que termines de desayunar cada mañana, habrás dependido de más de la mitad del mundo”<sup>192</sup>. Las TICs son una ayuda inestimable en este sentido pues nos permiten acceder a información de diferentes culturas, conocer los problemas de países lejanos e incluso interactuar en las redes sociales con ciudadanos del otro lado del mundo (McCloskey, 2012; Ledo y Castelló, 2013; Burbules, 2005; Pérez Tornero, 2008), empatizando con su situación, percibiéndoles más cercanos o creando espacios intersubjetivos interculturales que permiten una mejor comprensión del otro como un aspecto central en la educación intercultural (Bautista, Rayón y de las Heras,

---

<sup>191</sup> Concretamente, el filósofo alemán afirma que “Hay algo en nuestra alma que hace interesarnos: a) por nosotros mismos; b) por aquéllos entre quienes hemos crecido, y c) por el bien del mundo. Se ha de hacer familiares a los niños estos intereses y temprar en ellos sus almas” (p. 93).

<sup>192</sup> “And before you finish eating breakfast in the morning, you've depended on more than half of the world” (Vid. King, 1967. Disponible en [http://www.ecoflourish.com/Primers/education/Christmas\\_Sermon.html](http://www.ecoflourish.com/Primers/education/Christmas_Sermon.html)).

2012; Bautista, 2009). Sin embargo, en la medida en que el ser humano es un ser limitado, deben reconocerse también limitaciones en este sentido. Ciertamente, el individuo no puede ocuparse de toda la humanidad, tiene un radio relativamente limitado de acción y aunque se preocupe por los problemas globales, únicamente podrá ocuparse de una mínima parte de ellos.

El sentimiento cosmopolita no es una cuestión nueva. Hasan bin Muhammed, más conocido como León el Africano, un trotamundos nacido musulmán en la Granada anterior a 1492, quien viajó durante toda su vida por diversos lugares de África y Europa para terminar siendo bautizado y como hombre de confianza del Papa León X, representa para Maalouf la encarnación del cosmopolitismo cuando en su novela histórica pone en boca de este personaje las siguientes palabras:

“Por mi boca oirás el árabe, el turco, el castellano, el beréber, el hebreo, el latín y el italiano vulgar, pues todas las lenguas, todas las plegarias me pertenecen. Mas yo no pertenezco a ninguna. No soy sino de Dios y de la tierra, y a ellos retornaré un día no lejano” (1990, p. 9).

Pero incluso ya en la Grecia clásica tiene lugar su primera aparición en boca de los cínicos, especialmente con Antístenes y Diógenes de Sinope. Nos cuenta Marías (1975) que para ellos la felicidad consistía en la desvinculación del hombre de todos aquellos elementos convencionales y considerados no naturales, lo que implicaba una vida ajena a los placeres y a todo lo que se consideraba accesorio para vivir. La independencia o autonomía de individuo es la vía para ser feliz por lo que consecuentemente se debe prescindir de las relaciones sociales, de la familia y la patria. De esta forma, los cínicos llevaban un tipo de vida similar al de los mendigos sin vínculos con la ciudad o la cultura. Su pensamiento era muy escaso y se caracterizaba por “la renuncia a toda teoría, el desdén por la verdad” (o. c., p. 86). El cosmopolitismo encontró buen cobijo en las corrientes de pensamiento griegas que emergieron tras Aristóteles encaminadas a la búsqueda de una vida ideal de sabio independiente y autónomo. Así, los cínicos, los cirenaicos o los epicúreos identificaban la ruptura con los vínculos sociales como un requisito para su vida buena, mientras que los estoicos, a pesar de valorar la autarquía del sabio, concedían cierta importancia a la comunidad. No obstante, la consideraban convención por lo que la necesidad social del individuo no se vinculaba a una ciudad determinada sino a cualquiera.

La descripción de Marías de los primeros defensores del cosmopolitismo nos sugiere varias ideas. Por un lado, se basa en el ideal del hombre desvinculado, autárquico, que no requiere nada ajeno a sí mismo para ser feliz; por otro lado, ello les lleva a prescindir de la aspiración por la verdad, lo que supondría un límite externo que demandaría aceptar cierto compromiso ante una realidad que apela al individuo; y por último, la variante estoica reconoce la necesidad de la vinculación pero sin que la elección de una u otra comunidad sea relevante.

Con respecto a la primera y la segunda cuestión, me parece que puede establecerse cierto paralelismo entre el respeto a la diversidad cultural y el sentimiento cosmopolita. Como vimos, el contexto filosófico en el que surge el primero estaba marcado por un profundo relativismo moral (Bloom, 1989), que únicamente parecía aceptar la multiculturalidad por el mero hecho de que no existía criterio alguno para determinar la bondad o maldad de ninguna práctica cultural ajena a la propia. Al mismo tiempo, cierta corriente liberal que concibe al individuo desvinculado de todo valor y concepción del bien (Pera, 2010), en una posición previa que lo aísla y preserva su autonomía y su libertad moral (Macintyre, 1994), ha inspirado una racionalidad pedagógica posmoderna que concibe las instituciones educativas como un lugar de encuentro de “personas moralmente desvinculadas” (Esteban, 2013, p. 232), donde los valores constituyen algo más propio del ámbito privado que del público, por lo que deben extirparse de la escuela o la universidad como la mejor estrategia para afrontar la diversidad cultural (Cfr. Levinson, 1999). Si una educación intercultural relativista encuentra aquí terreno abonado, no puede decirse lo contrario del cosmopolitismo<sup>193</sup>.

Con todo, se trata de una semejanza en el contexto pero no en el significado, pues considero que la educación intercultural no puede admitir entre sus fundamentos el sentimiento cosmopolita. El cosmopolitismo presupone la idea de una identidad universal, lo cual, puede entenderse de dos maneras. O bien sin ninguna filiación estable, es decir, en una situación en la que el individuo va variando constantemente los elementos identitarios, lo cual implicaría dos problemas: a) la dificultad de establecer compromisos duraderos (Hansen, 2010), lo

---

<sup>193</sup> Es curioso observar el poder camaleónico del cosmopolitismo quien ha sobrevivido en el cambio del modernismo al posmodernismo a pesar de la modificación de algunos principios fundamentales en el pensamiento de estas dos épocas. Si primeramente se fundaba en el ideal moderno de la sociedad perfecta de Mill y Kant, en la actualidad encuentra sus raíces en la lógica de la desvinculación.



que podría incluso adquirir en algún momento rasgos racistas, xenófobos, etc. a todas luces incompatibles con la identidad cultural; b) no resulta fácil cambiar los elementos identitarios, especialmente aquéllos que en mayor medida arraigan en la persona. En palabras de Bartolomé (2004, p. 69), “las *raíces identitarias* son hondas y profundas. El nicho cultural en el que iniciamos nuestra vida, las primeras experiencias, la familia, las amistades y relaciones, marcarán y colorearán afectivamente nuestra personal trayectoria identitaria”. La resistencia a los cambios —proteofobia (Bauman, 2008)— dificultará abarcar un amplio espectro de identidades que dejará de ser cosmopolita para convertirse en una determinada identidad cultural. La segunda opción de la identidad universal puede venir motivada por una lógica similar a la utilizada por el modelo francés de atención a la diversidad. De esta forma, se trataría de conformar una identidad con un conjunto de rasgos muy generales que no puedan ser atribuidos a ningún grupo cultural concreto. Esto, a su vez, implicaría otros dos problemas: por un lado, situaríamos al individuo en un nivel moral muy superficial, pues como apuntábamos antes, el comportamiento moral encuentra su esencia no en los valores ideales, sino en las prácticas de la vida cotidiana que se encuentran vinculadas a virtudes concretas; por otro lado, esta opción significaría el fin mismo de la diversidad cultural, pues si todo individuo alcanzara ese ideal nos situaríamos en la sociedad homogénea que criticamos en Mill.

Así pues, el requerimiento que el cosmopolitismo realiza al individuo y a la educación moral es irrealizable. Tagore esperaba un “amanecer en que el hombre descubrirá su propia alma dentro de la unidad espiritual de todos los seres humanos” (1964, p. 125); mientras que Kant elogiaba a la escuela de Dessau por su modelo pedagógico perfecto que atribuía a la educación un fin universal y cosmopolitista con la esperanza de una sociedad perfecta como el destino de la humanidad. Pero como apuntamos en relación al pensamiento milleano, esta sociedad no es sino una propuesta utópica de pretensiones inalcanzables, fruto de la ilusión propia de la modernidad (Bauman, 2008). Puede mantenerse como un ideal, pero resulta de difícil concreción en lenguaje pedagógico. El aprendizaje de idiomas o la introducción de contenidos de otras culturas en el currículum pueden contribuir a desarrollar una conciencia global, a superar el etnocentrismo y a desarrollar una actitud más abierta hacia el otro, el diferente, pero es obvio que no se puede aprender todo de todo por lo que siempre será una aspiración infinita.

Así las cosas, se trata de una propuesta que se encuentra cómoda en la corriente pedagógica que en los últimos años ha pretendido sustituir al tradicional concepto de educación moral, a saber, la educación en valores. Un «ciudadano del mundo» puede llevar a cabo algunas acciones en vista a la repercusión que pueden tener en otros individuos residentes en un país lejano, que por la configuración actual del planeta pueden verse afectados. No obstante, la mayor acción que puede desempeñar el individuo y, por tanto, aquella en la que la educación debe poner el acento en mayor medida, es en las acciones que podemos llevar a cabo por los otros más cercanos. No tiene sentido que un individuo decida no comprar una determinada marca por las condiciones infrahumanas de sus trabajadores en Bangladesh, pero al mismo tiempo sea un perfecto cafre con los que convive a diario. Lo primero es una conducta moral, pero su efecto no es muy notable al ser desgraciadamente sólo unos pocos quienes lo realizan y es una gran mayoría la que ignora o quiere ignorar el origen de sus zapatillas. Y aunque se utilizara el argumento de que «si lo hiciéramos todos la situación cambiaría» el hecho no adquiere una mayor significación moral que la que posee indiscutiblemente, pero que *es la que es*. Los efectos de lo segundo son más apreciables, ser amable, generoso, comprensivo, etc. con los que están cerca redundan directamente en ellos, hace más agradable la convivencia y contribuye al bien común. E incluso desde una perspectiva aristotélica, ésta es más moral que aquélla pues si el bueno es quien actúa bien y no quien sabe lo que es el bien, es decir, no quien tiene ideales sino quien actúa conforme a ellos, quien diariamente actúa a favor de los que tiene cerca tendrá más oportunidades de hacerlo que el que se propone como objetivo ayudar a la humanidad. La distinción entre valores y virtudes ha facilitado esta disociación (Cfr. Domingo, 2012) y el alejamiento del otro. Los primeros, concebidos como elementos alejados de la vida cotidiana, ideales a los que aspirar muchas veces sin saber cómo hacerlo, han sustituido a las metas accesibles y concretas. La educación en valores posibilita el encaje pedagógico del cosmopolitismo, pero la educación moral es propia de una cercanía con el otro. Ambas son morales, aunque a la primera se le haya querido privar de tal calificativo, pero la segunda se encuentra más al alcance de la mano de los educadores.

Un buen ejemplo de esto podemos encontrarlo en la presencia habitual en el vocabulario pedagógico contemporáneo de algunos conceptos, en detrimento de otros presentes en el lenguaje común pero ausentes en la escuela. Como muestran

González Martín y Fuentes (2012), la tolerancia, la resiliencia o la solidaridad son elementos pertinentes en la educación, pero tienen limitaciones importantes en ciertos momentos en los que las relaciones humanas requieren un examen más profundo. En este sentido, la experiencia del perdón viene a cubrir un vacío al que no llegan estos conceptos y que contribuye a *plenificar* el encuentro con el otro. La tolerancia, como ya vimos, tiene grandes limitaciones en el ámbito de la diversidad cultural y parece que ha sido un concepto que nos ha servido para indicar una dirección, pero donde las pautas necesarias para el día a día resultan insuficientes. La solidaridad y la asertividad también aparecen como grandes ideales de los proyectos educativos escolares, pero ni la primera, de tono más abstracto y habitualmente relacionado con la cooperación internacional, ni la segunda, dirigida a velar por la cordialidad de las relaciones, pueden acceder a un nivel relacional tan profundo como el que ocupa el perdón en su sentido más genuino, y sin embargo, es algo apenas reconocido en el ámbito educativo (Cfr. o. c.). Perdonar no es disculpar a quien me ha pisado en el metro, sino que implica un proceso más amplio con fuertes implicaciones morales. Así pues, puesto que la experiencia del perdón es relativamente cotidiana y personal, nos remite a un ámbito cercano más cerca de las virtudes que de los valores. Además, en palabras de Derrida (2003) en el perdón intervienen exclusivamente dos personas: el culpable y la víctima, y aunque en los últimos años, especialmente durante los procesos de democratización en muchas partes del mundo (Lefranc, 2004; Bilbao et al., 1999), se ha hablado de este concepto confundiéndolo con otros similares como el de amnistía, es muy discutible que pueda hablarse de un perdón colectivo. A este tipo de experiencias es a las que me refiero que no puede olvidar la educación moral. Aunque la globalización y la diversidad cultural requieran una pedagogía consciente del contexto que habitamos y no deba prescindirse de la concepción de los alumnos como «ciudadanos del mundo» tampoco debe obviarse la idea de la educación para la comunidad más cercana al otro.

La pujante ética del cuidado parece haber reconocido esta necesidad moral de atender a quien nos es más cercano, incluso por encima de la propuesta kantiana marcada por su noción central de autonomía, y de forma más respetuosa con la libertad individual que algunas versiones del comunitarismo (Slote, 2013). Según plantea Michael Slote (2009), la novedad de esta propuesta reside en situar al otro, no abstracto sino concreto y singular, en el centro de atención en vez de a los

principios racionales morales generales, siendo la demanda implícita o explícita de éste la principal apelación moral. De esta forma, esquivando las críticas realizadas a otras corrientes de educación moral y propone una acción directa basada en la virtud del cuidado. Debe notarse la base aristotélica de los principios del cuidado tanto por la mediación de la prudencia y la atención a los factores contextuales para la determinación del punto medio en la acción virtuosa, como por la identificación del estagirita de la verdadera amistad como aquella que se tiene en cuenta al otro y no solo por el hecho de ser bueno absolutamente, sino por ser bueno para él (1238a, 5-10). Es cierto que Noddings (2009), autora central en la ética del cuidado, no admite esta concepción del cuidado como virtud, pues argumenta que ello implicaría poner el acento en el agente en lugar de en la relación y en el receptor. Sin embargo, aun no estando de acuerdo con este argumento, considero que lo relevante para el tema que nos ocupa es la centralidad de la acción directa en el otro<sup>194</sup>.

Quedaba aún un aspecto que tratar de la descripción del cosmopolitismo en relación a su variante estoica, la cual, presenta otros problemas particulares. Al concebir la comunidad, contrariamente a Aristóteles y a Vico, como algo convencional el vínculo se convierte en algo puramente construido a voluntad del individuo. Ahora bien, aunque la identidad cultural no es algo inamovible y estático, hay algunos elementos que no se encuentran a completa disposición del individuo. Por ejemplo, el hecho de que el nacimiento no esté en el ámbito de la elección del individuo ya condiciona en gran medida los rasgos identitarios de los primeros años de vida. E incluso la educación recibida en la infancia y muy probablemente en la adolescencia no es un menú que se les dé a elegir a los niños sino que viene determinado por la familia y la sociedad en la que se encuentran. Una buena muestra de la confusión social sobre esta cuestión se observa en la tendencia de algunos padres a renunciar a educar a sus hijos en determinadas creencias, especialmente religiosas, bajo el argumento de que se trata de una decisión que deben tomar cuando sean mayores. Sin embargo, a lo que están renunciando es a su intransferible responsabilidad de educarles en lo que consideren la mejor opción posible, como lo demuestra el hecho de que si el niño decidiera autónomamente no

---

<sup>194</sup> En un trabajo reciente, el propio Slote (2013, pp. 27-28) no parece reconocer esta preocupación por el otro en Aristóteles, sin embargo, como hemos apuntado la verdadera amistad aristotélica implica buscar el bien del otro, desde el punto de vista del otro, y no por mi propio beneficio.

acudir a la escuela o no comer más que chocolate los padres no serían tan «respetuosos» con la voluntad de sus hijos.

Pero además existen otras limitaciones insoslayables. Señala Todorov (2010) que si bien es lícito sentir un mayor aprecio por quienes están cerca de nosotros, nuestros familiares y amigos, ello no puede extenderse al resto de compatriotas, lo cual invalidaría la extensión del planteamiento aristotélico. Esto ya fue detectado por Vico quien entendía que el aumento de la población podía debilitar la percepción de hermandad con los compatriotas, y puesto que esto resulta fundamental para la entrega al bien común, recomendaba su fomento en la escuela. Ahora bien, considero que el filósofo búlgaro olvida una cuestión relevante. Los intentos de Sen (2007), Maalouf (2009), Ben-Porath (2012) o los Suárez Orozco (2003) por proponer un concepto identitario nos muestran que la identidad se crea al encontrar similitudes entre elementos propios y ajenos. Como vimos en el primer capítulo, la identidad multidimensional trata de crear vínculos con quien posee iguales creencias religiosas, mismos gustos musicales o deportivos, preferencias ideológicas, gastronómicas, etc. La idea de unión a través del futuro compartido implica tener objetivos comunes que nos hacen sentirnos semejantes y que aunque provengamos de contextos diferentes nos dirigimos hacia el mismo fin deseado por todos. Mientras que la identidad multicultural trata de mantener lazos con la cultura de origen y la de acogida en un intento más o menos exitoso de combinación de valores. Naturalmente, los vínculos familiares y de amistad son incomparables con los que mantenemos con el resto de conocidos y desconocidos, pues con ellos compartimos muchas más cosas que con el resto y en estas relaciones ponemos lo más íntimo, mientras que con el resto perdemos en cierta forma lo más peculiar de nuestra individualidad (García Morente, 1972). Sin embargo, ello no implica que no compartamos con nuestros conciudadanos elementos significativos y, en cierta medida, particulares y diferentes a los que podríamos compartir con otras personas. El propio Tagore, ferviente crítico del nacionalismo, reconocía y alababa dirigiéndose al pueblo japonés que su estructura social funcionaba como una gran familia, donde existía un sentimiento de filiación con respecto al Estado y una ampliación “de las obligaciones del corazón en un campo amplísimo de espacio y de tiempo” (1964, p. 95). La configuración actual de los Estados, como diría Mill, dificulta concebirnos ciudadanos del mundo, y parece que a pesar de la globalización y la dependencia cada vez mayor de organismos internacionales, no

podemos prescindir de la toma de decisiones local que conoce la particularidad de las necesidades de sus ciudadanos. La situación de crisis que vivimos en mayor o menor medida nos puede hacer percibir más cercanos a un gallego o a un andaluz que a un alemán o a un coreano. Los problemas de los primeros son similares a los nuestros, los objetivos también probablemente coincidan por la singularidad del contexto en el que nos encontramos, por lo que es comprensible sentir una mayor cercanía con quienes concibo más iguales a mí, con aquellos con los que *me identifico*, con los que comparto una historia pues, en palabras de Macintyre, “hemos de entendernos como personajes de las representaciones de las narrativas que son las vidas de esas otras personas” (1994, p. 45). Sentir empatía no garantiza una preocupación por el otro pero favorece en gran medida su aparición. Nussbaum (2010) muestra un estudio realizado con ratones en el que los animales sienten malestar ante el sufrimiento de otro ratón cuando habían vivido anteriormente con él, lo que parece indicarnos cierta tendencia genética a interpretar el mundo bajo el cristal de lo conocido y lo desconocido. De forma similar, Slote (2009) entiende que la empatía constituye una cualidad muy relevante en la educación moral y que es más fácil sentirla por quienes tenemos cerca que por los que están lejos, de la misma forma que tenemos mayor obligación ética de cuidar a quienes son más cercanos y queridos.

En suma, resulta muy discutible la creencia cosmopolita defendida por los estoicos basada en la convencionalidad de la comunidad de referencia.

## **2.5. Formación de la identidad cultural en la sociedad multicultural**

Tras todo lo anterior, queda aún una cuestión por resolver. He señalado algunas bondades del patriotismo, identificado algunos de sus principales problemas así como varias propuestas que podrían abordarlos. También he apuntado las graves deficiencias del cosmopolitismo y su incapacidad para dar una respuesta satisfactoria a la diversidad cultural. No obstante, es necesario argumentar mi propuesta de la formación de la identidad cultural como un componente de la educación intercultural. Trataré de hacerlo de dos formas. Primero, mostrando que

la formación de la identidad cultural no implica necesariamente un desprecio por el otro, el diferente. Segundo, planteando la posibilidad de un vínculo múltiple que eluda los problemas detectados en las propuestas analizadas de Sen y Maalouf.

En primer lugar, debe notarse que la preocupación humana por sus orígenes, por las costumbres, formas de vida y valores de sus antepasados, constituye un elemento clave para la configuración de la propia identidad del que no se debe prescindir (Berlin, 1992). Asimismo, como diría Sócrates, constituye un aspecto fundamental de la vida moral, pues es parte del examen que todo individuo debe hacer para seguir la máxima del frontispicio délfico del «conócete a ti mismo», o lo que hoy Gardner (2005a) identificaría como una de las inteligencias múltiples: el conocimiento intrapersonal. Conocer esa parte de la identidad que en cierta medida nos viene dada, es el primer paso para poder desarrollar una mirada crítica y hacernos presentes en nuestra propia existencia. Constituye un elemento previo imprescindible del diálogo, un cuestionamiento interior necesario para la interlocución (Panikkar, 2001). Ser conscientes de nuestra situación, nos aporta además un asidero desde el que resistir a la influencia de la mayoría (Nussbaum, 2010) y a las modas ideológicas o culturales, o bien dejarnos arrastrar por ellas si tras una reflexión detenida así lo consideramos. Por el contrario, el rechazo al aprecio a los elementos propios como la nación, la raza, la religión, etc. suele devenir en cinismo, y supone un problema para la educación moral que se ocupa de la comprensión de sí mismo e implica un aprecio sano por los propios grupos, sin que ello suponga una ausencia de crítica (Noddings, 2009).

Ahora bien, de la misma forma que conocer a los demás e incluso empatizar con ellos no desemboca directamente en una actuación a su favor, el conocimiento de uno mismo, de la propia cultura no nos lleva necesariamente a rechazar a los otros. Es más, según Aristóteles, las relaciones con los demás se encuentran mediadas por las relaciones con un mismo, por lo que para establecer relaciones sociales sanas debe existir cierto equilibrio interior en el individuo. Debe ser amigo de sí mismo para poder ser amigo de los demás, buscar su propio bien en sus relaciones consigo para poder buscar el bien común en la amistad con los otros. En este sentido, debe amarse a sí mismo incluso, siguiendo al de Estagira, más que a los otros pues él y no otro es su mejor amigo y a éste, por definición de la amistad, debe amarle por su propio bien. Ello no implica procurarse riquezas y satisfacer vicios, sino los mejores

bienes que no son otros sino la virtud. Además, esto redundará positivamente en los otros, por lo que debe decirse que el amor a sí mismo es un bien para los demás y para las relaciones con ellos.

De forma similar, la ética del cuidado, a pesar de estar centrada en el otro, entiende que el conocimiento de uno mismo en cuanto que individuo y como miembro de una raza o una comunidad, no sólo no constituye un inconveniente para las relaciones con los otros sino que es un factor determinante en ellas, pues “[a]prender a cuidarse forma parte del aprendizaje de cuidar a los demás” (Noddings, 2009, p. 77).

Como toda virtud, si no viene mediada por la prudencia fácilmente derivará en vicio. El propio Aristóteles, aunque alababa la magnificencia que realiza gastos para honrar a la ciudad y contribuir al bien común, la consideraba negativa cuando quien gasta no posee los medios suficientes para poder hacerlo. La terminología en este ámbito no es muy clara y los autores la utilizan de formas diversas lo que contribuye a crear cierta confusión. No obstante, la diferenciación realizada por Todorov (2010) entre el nacionalismo cultural y nacionalismo cívico o político resulta de interés para esta cuestión. El primero es un apego hacia la propia cultura que se traduce en una profundización en su conocimiento, mientras que el segundo va más allá y consiste en el rechazo a lo foráneo como una forma de protección de lo propio. Mientras que el cívico se encuentra centrado en sí mismo, el cultural está abierto a la humanidad en la medida en que trata de posibilitar una aportación al conocimiento universal. Asimismo, el uno es propio de la primera infancia en el que el niño no ve más allá de sus propias necesidades, mientras que el segundo se alcanza a través de la educación con la madurez y la superación del egoísmo individualista.

Dos referencias a Kant y Rousseau son significativas en este sentido. El primero recomendaba combinar la confianza en uno mismo con la superación del orgullo y fundaba la humildad no en la comparación con los otros sino con la idea de perfección moral, pues lo contrario conduce a la envidia (1803/1983, p. 84-85). El filósofo francés distinguía entre el amor de sí mismo –*amour de soi*– y el amor propio –*amour-propre*– (Vid. 1755/1990). Aspiraba a dejar tras su muerte “la honrosa memoria de un hombre de bien y de un honrado y virtuoso patriota” (o. c., p. 55), y



concebía a sus conciudadanos hermanos por los vínculos de las leyes que son similares a los de la sangre. No obstante, observaba una degradación en el patriotismo representada entre estos dos tipos de amor. El primero consistía en un sentimiento que se concreta en una evaluación adecuada de las propias capacidades y en el cuidado y respeto por uno mismo, es propio del hombre natural donde aún conserva una piedad no corrompida por la razón, que le lleva a preocuparse por sus congéneres, a sufrir con ellos y a evitar su mal, no espera la admiración del resto de seres sino que vive feliz ajeno a ella, únicamente con su propia estima. En contraposición, el segundo surge cuando la sociedad convierte las diferencias naturales que no impedían su bondad inicial, en grandes desigualdades que le llevan a una valoración de uno mismo en relación a los otros, es decir, alimentada por la posición de superioridad que ostenta. Dice Rousseau: “El salvaje vive en sí mismo; el hombre sociable, siempre fuera de sí, no sabe vivir más que en la opinión de los demás, y sólo del juicio ajeno, por así decirlo, extrae el sentimiento de su propia existencia”. (...) “al reducirse todo a las apariencias, todo se vuelve artificioso y simulado” (o. c., p. 114-115). Y como se preocupa únicamente de lo que piensan los otros, nunca se ocupa de sí mismo, construyendo de esta forma “una fachada engañosa y frívola” (o. c., p. 115). En este sentido, añade Sennett (2009) que el amor propio roussoniano provoca una invitación a los otros para que se acerquen a lo propio, pero cuando están cerca descubran la desigualdad y la superioridad del otro. Anula el amor de uno mismo, y a la valoración adecuada de su realidad y desemboca en una destrucción de los otros pero también propia, como ocurría en el París de la época de Rousseau, donde la ruina estaba justificada en beneficio del dispendio y la apariencia (o. c.). Sin embargo, según Barrio (2009) y Spaemann (2003), la persona culta a la que debe dirigirse la educación, no es esta que se asemeja a la definida por Nietzsche ocupada en mirar por encima del hombro a todo lo demás para no parecer inferior, sino que se encuentra más cercana a la primera, la humilde descrita por Kant o la que profesa amor de sí según Rousseau, pues ella es la que permite establecer la diferencia entre la admiración y la envidia.

Según Marín Gracia (2002), entre las formas de construcción de la identidad la más extendida se caracteriza por la singularización, por la que los individuos tratan de diferenciarse de otros grupos lo que puede desembocar fácilmente en el rechazo a éstos. Esta se caracteriza por la protección de los elementos culturales propios: “[d]esde esta perspectiva de la identidad construida desde la singularidad, la función

de la identidad colectiva es, fundamentalmente, la de preservar la herencia construida en el pasado” (o. c., p. 36). La alternativa a esto, según la autora, consiste en la construcción de la identidad haciendo referencia a la relación con el otro. Ello implica poner el acento en el carácter dinámico y procesual de la identidad como aquello que nos concede autonomía y nos permite romper con unos amarres que nos atan irremediabilmente a un pasado que nos conviene dejar atrás. No obstante, aunque es innegable que la identidad no es algo cerrado e inaccesible tanto a la voluntad del individuo y a las influencias del entorno, no encuentro razones para partir de la premisa de que toda herencia cultural es necesariamente negativa, cuyo cambio y superación supone la mayor demostración de autonomía que el individuo puede realizar así como un lastre que debe soltarse para poder abrirse al otro. El cambio social es necesario y en ocasiones imprescindible, y la educación ocupa un lugar privilegiado en este sentido, pero pretender que se convierta en un elemento revolucionario que promueva un cambio constante sin aceptar nada valioso que merece la pena fomentar, implica una aspiración pedagógica puramente relativista.

Este proceso de construcción de la identidad como algo necesario y deseablemente en continuo cambio que nos recuerda a Heráclito, encaja a la vez a la perfección en la concepción finalista de la diversidad de Mill, pues en la interacción con los otros el individuo va construyendo libremente su identidad como si se tratara de un menú del que puede ir eligiendo espontáneamente los platos que va a tomar. Lo cual tiene dos consecuencias: por un lado, concebir al individuo como un ser desvinculado, desarraigado de su historia, contexto, etc. tal y como los estoicos concebían al ciudadano cosmopolita; por otro lado, ello significaría el fin de la diversidad cultural pues, como decía Mill, en la interacción y diálogo con los otros los individuos alcanzarán un grado de conocimientos superior que les llevará a desechar los elementos menos valiosos y les hará más iguales conformando un grupo homogéneo donde no sea necesaria la diferencia.

En segundo lugar, y a pesar de lo anterior, la sociedad multicultural plantea una disyuntiva a la cuestión de la identidad. El bien común es alcanzable en la medida en que unos y otros dejan sus intereses individuales o subgrupales a un lado y trabajan por objetivos de interés general. Ahora bien, esto podría requerir abandonar los propios elementos identitarios en beneficio de otros superiores. Sin embargo, puede encontrarse una solución en la idea del múltiple vínculo. Los

filósofos clásicos analizados en este estudio ya adelantaron esta posibilidad. Platón no veía problema en que los ciudadanos poseyeran un doble vínculo, por un lado, con sus conciudadanos, y por otro, con sus compatriotas griegos. Además, admitía su posibilidad lógica en la teoría de las ideas afirmando que una cosa puede participar de varias ideas para configurar su ser, aunque nunca puede albergar ideas contrarias, pero incluso participando de ideas contrarias, ello no significa que las cosas sean contrarias entre sí. Por su parte, Aristóteles se mostró muy crítico con la utopía civil propuesta por su maestro, entre otras cosas, porque suprime la posibilidad de generar vínculos más fuertes que generan un mayor cuidado por lo que se considera propio, lo cual impedía además el ejercicio de la generosidad y el respeto a los padres. Asimismo, decía que al promulgar una igualdad tan dramática imposibilitaba la misma amistad ya que no puede establecerse con un gran número de personas. Este doble vínculo establecido con unos más cercanos y otros más lejanos no es algo irrealizable para él, sino dos niveles necesarios de relaciones humanas. En Mill, esto se ve más claro pues establece tres niveles de lealtad, a saber, con la comunidad local, con la propia nación y con toda la humanidad. El tercer vínculo es necesario para fundamentar su filosofía moral utilitarista y el destino al que estamos abocados en su concepción finalista del progreso en el que se desaparecerán las diferencias entre individuos. El nivel local viene demandado por la autonomía para tratar los asuntos de la realidad más cercana, pero que no puede prescindir de la referencia a la comunidad nacional, pues ambos se enriquecen del contacto mutuo. Y para Vico, el individuo tiene una doble ciudadanía: una debida a su condición humana, por lo que pertenece al conjunto de la humanidad, y otra referida a su lugar de nacimiento. Y entendía que en la «edad de los hombres», la verdaderamente humana, el individuo sería capaz de preocuparse por su familia, sus compatriotas y por toda la humanidad.

El vínculo múltiple no es incompatible con el cuidado de una determinada identidad cultural, sino que se alimenta de ella. Los individuos pueden mantener y fomentar una identidad compartida en su comunidad más cercana y al mismo tiempo un sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional o federal más amplia que permita la búsqueda del bien común respetando las diferencias grupales. Y por último, un tercer vínculo que refuerce la pertenencia a la humanidad, contribuya a la creación de la conciencia de los problemas globales y facilite el descubrimiento de *otro yo* en el diferente. De esta forma, los individuos encontrarán

en su entorno más cercano, en el que en mayoritariamente se desarrolla su conducta moral, un espacio de seguridad y coherencia, pero al mismo tiempo mantendrá unos ideales y principios generales que le acercarán a las otras comunidades culturales que conforman su nación. Además, las contradicciones en las que podrían caer las propuestas de la identidad multidimensional se esquivan aquí parcialmente al distinguir dos niveles con una carga moral significativamente diferente.

En este sentido, los Suárez Orozco (2003) apuntan a dos tipos de aprendizaje cultural. Por un lado, uno de carácter instrumental dirigido a la adquisición de los elementos necesarios para el desenvolvimiento social; por otro, la interiorización de “los valores, las cosmovisiones y los modelos de relaciones interpersonales que dan sentido y sostienen la conciencia del yo” (o. c., p. 259). Los segundos posibilitarían la convivencia intracomunitaria, evitando la desorientación y la desvinculación moral, mientras que los primeros se dirigirían al ámbito de las relaciones públicas. Ambos niveles son necesarios, pero el uno no debe ocupar el espacio del otro. Ahora bien, esto no significa que la educación, y más concretamente la educación escolar, deba limitarse al primero de los ámbitos. En torno a esta cuestión existe un gran debate social que no puedo abordar frontalmente aquí, pero creo que he dado razones tanto para desechar la idea de que la presencia de diferentes opciones morales en el ámbito público no supone una amenaza para la convivencia intercultural, como para postular que articulada de forma adecuada contribuye a lo contrario.

La unión con los miembros de otras comunidades culturales se realizará de formas diversas. No es necesaria la absoluta unidad de bienes y la extrema apertura de la intimidad que proponía Platón. Sin duda, la unidad y cierta intimidad son importantes, pero ello se realiza con la comunidad cultural de referencia con quienes compartimos valores cotidianos de gran relevancia moral, y donde es posible la verdadera amistad ética en sentido aristotélico. Mientras que con el resto la unión se logrará, como proponía Mill, mediante la participación en los asuntos públicos, donde el individuo pasa a formar parte de una comunidad y a sentirse parte de ella, cuyos intereses comunitarios defiende y percibe como propios. Así, los individuos dejan de ser rivales para ser conciudadanos con un objetivo común cuya consecución depende del trabajo de ambos.

En consecuencia, podemos distinguir varias líneas de intervención educativa. Por un lado, deberíamos considerar la formación en los elementos de la propia identidad como un aspecto pertinente para la educación intercultural. Según hemos visto, es conveniente prevenir los riesgos de situar al grupo por encima de la dignidad del individuo, de distorsionar la historia y la realidad de la comunidad de referencia y de realizar una distinción insalvable entre quienes percibimos diferentes y quienes son más cercanos. La educación en el amor a la verdad y el fomento de virtudes como la humildad y el cuidado del otro constituyen pilares fundamentales en este sentido. Al mismo tiempo, debe promoverse la preocupación por el bien común no sólo de aquellos con quien el individuo comparte ciertos elementos identitarios, sino también con personas de otros grupos con los que debe establecer un vínculo diferente pero igualmente necesario. Y por último, a pesar de sus limitaciones y de su sobrevaloración, no puede olvidarse el fomento de una conciencia global, que de la mano del resto de elementos constituirá la base de la educación intercultural.

### **3. Revisitando el diálogo y la relación con el otro**

A pesar de la actualidad del concepto de diálogo y de su presencia en múltiples contextos como el social, el político, el interreligioso, el educativo, el intercultural, etc. hemos visto que su protagonismo se mantiene en los cinco autores aquí estudiados, sobreviviendo a sus diferentes épocas y corrientes filosóficas. En efecto, desde Platón hasta Vico, esta herramienta ha sido considerada como un medio privilegiado de acceso al conocimiento y de educación a los otros, hasta tal punto, que podría considerarse como uno de los ejes fundamentales de la historia del pensamiento pedagógico.

Junto a ello, en los capítulos anteriores he analizado la postura que los autores han mantenido con respecto a lo que genéricamente denominamos «el otro», incluyendo en esta categoría aquellos que hoy consideraríamos como nuestros potenciales interlocutores en el diálogo intercultural. De esta forma, he tratado de encontrar algunos elementos que, partiendo del pensamiento de estos filósofos,

puedan darnos ayudarnos a descubrir las claves para afrontar el diálogo intercultural desde una perspectiva educativa.

### 3.1. Características del diálogo

El primer aspecto que cabe destacar alude a la concepción del diálogo como una herramienta excepcional que permite al ser humano avanzar en su investigación sobre el conocimiento verdadero. En otras palabras, los diferentes autores identifican la búsqueda de la verdad como el objetivo último de la conversación dialógica. La discusión constituía una de sus principales actividades académicas y la importancia que concedían a este método se evidencia en que escribieran no pocas de sus obras en formato de diálogo e incluso dedicaran textos completos a regular la discusión hablada. Así las cosas, no es de extrañar las frecuentes críticas que dirigieron hacia el debate que no tuviera pretensiones de alcanzar la verdad.

En efecto, los sofistas encarnaban para Platón el ideal opuesto a su filosofía al pervertir la profesión de filósofo utilizando su apreciado diálogo como una herramienta que pretendía la fama, el dinero o incluso la burla del interlocutor más que el descubrimiento o la enseñanza de la verdad. Aristóteles estaba tan preocupado por evitar que el diálogo se corrompiera que dedicó los *Argumentos sofísticos* a identificar aquellos elementos discursivos que podrían obstaculizar la consecución dialógica del conocimiento verdadero. Mientras que los profesores de elocuencia Agustín y Vico no repararon en críticas a la preocupación por la mera retórica. El primero lamentaba la educación recibida de su padre y de la escuela pues se centraba únicamente en cuidar la belleza de las alocuciones, de forma similar a sus posteriores enseñanzas sobre el tema a las que llegó a calificar como estrategias de engaño para la estimación social. El segundo recomendaba limitar los ornamentos a las cuestiones de menor importancia a fin de que no supusieran una distracción para los asuntos más relevantes.

Ahora bien, una discusión anterior ocupó de forma no menos intensa las obras de estos autores, pues previamente a la cuestión de si el diálogo debe dirigirse a la búsqueda de la verdad, se encuentra la que duda de la existencia misma del conocimiento verdadero, lo cual, suponía para estos filósofos la imposibilidad

misma de la discusión. Para Platón la máxima de Protágoras significa el fin del diálogo, pues si no existe lo verdadero y lo falso no habría posibilidad de discutir un asunto del que cualquier cosa que se diga es válida al no haber criterio alguno para determinar su verdad, por lo que al mismo tiempo que deja de ser cierto o erróneo, deja también de ser discutible. Asimismo, Aristóteles plantea que toda proposición implica una petición de principio que se opone a la petición de principio que aspira a negarla. Por ello, siguiendo el principio de no contradicción, la discusión imposibilita validar ambas respuestas, pues aunque algo puede ser varias cosas al mismo tiempo, siempre que no sean contrarias, en ningún caso puede ser todas las cosas ya que de esta manera no sería ninguna y el razonamiento y el diálogo se tornarían imposibles.

Stuart Mill encontraba en el diálogo el lugar de concurrencia de las diversas formas de pensamiento y modos de afrontar la existencia, cuya variedad resulta positiva precisamente en la medida en que se confrontan unas con otras y permiten descubrir el conocimiento verdadero que posibilita el avance de la humanidad. De esta forma, la variedad supone riqueza por las diferentes partes de verdad que aportan y que permiten una mejor comprensión de cualquier cuestión que si únicamente dispusiéramos de una versión monolítica de la realidad. En consecuencia, el diálogo no significa para el filósofo británico la admisión relativista de infinitas verdades, sino que por el contrario es la prueba que dilucida la validez o parte de validez de las posturas concurrentes, en las que cabe esperar algo valioso que aportar, pues si bien a la verdad no se llega por un único camino, tampoco es accesible por senderos ilimitados.

Por su parte, Vico y Agustín se situarán en esta línea y combatirán no sólo la negación de la verdad sino también su variante escéptica. El italiano concibe el escepticismo como la causa de la decadencia de la filosofía y la elocuencia, pues cambia el objetivo de la verdad por la aspiración al poder, propiciando la ruptura entre el conocimiento y la retórica que da a luz a la sofística, es decir, al juego de las palabras que por definición no tiene otro fin más allá de sí mismo. Para el africano, la negación de la posibilidad de encontrar la verdad implica la conciencia de un trabajo inútil, lo que conduce irremediabilmente a la inactividad y la desmotivación en la actividad dialógica. Junto a otras contradicciones lógicas, el escepticismo evita *a priori* entrar en confrontación con otras al no oponerse a la posibilidad de

ninguna, sin embargo, su incapacidad de aprender y de comprometerse con algo imposibilitará el diálogo pues no es posible afirmar nada ni plantear argumentos contra las posturas que se le plantean, lo que desembocará en un rechazo general al no reconocer a ninguna de las doctrinas en liza como verdadera, o bien en una entrega acrítica a la corriente que contingentemente posea mayor poder de arrastre.

Esta conclusión resulta significativa en el conjunto de esta investigación en la medida en que añade un elemento más a la argumentación que hemos adelantado en apartados anteriores sobre la posibilidad de encontrar una educación intercultural ajena a un marco teórico relativista. En efecto, si aceptamos que el diálogo intercultural constituye un elemento fundamental de la educación en un contexto de diversidad, y consideramos el diálogo desde las premisas de estos autores, la conversación dialógica no sería posible si no aceptamos la idea de la verdad y la posibilidad de conocerla. En este sentido, podríamos encontrarnos en un problema similar al planteado en los dos apartados anteriores sobre la diversidad moral y la identidad cultural, a saber, encontrar un equilibrio entre el relativismo del que pretendemos huir, y el absolutismo, que en último término es también relativismo. Es decir, tendríamos que aceptar de nuevo la posibilidad de que poseer una referencia estable, un concepto más o menos determinado de vida mejor, unos elementos culturales concretos, o, una posición con aspiraciones a ser verdadera en este último caso, resulta compatible con la apertura a los otros. Las dos primeras cuestiones las hemos abordado anteriormente, por lo que para la tercera podemos fijarnos en la propuesta de Küng (1987) sobre el diálogo interreligioso. Según este autor, es posible dialogar evitando el *absolutismo* que entiende lo propio como superior y exclusivo por principio sin dejar espacio a que pueda encontrar verdad en los otros planteamientos, pues ello implica la imposibilidad del aprendizaje, y como apunta Panikkar (2003) si creo que poseo toda la verdad ¿para qué dialogar?; pero al mismo tiempo, es factible no caer en el *relativismo* igualador que elude la crítica y se convierte en una tolerancia en su peor acepción que desprecia la idea del conocimiento verdadero. En efecto, la idea de verdad inacabada abre la puerta a este espacio dialógico donde si bien es admisible un conocimiento real, ello no impide la discusión y la apertura a nuevas concepciones que posibiliten un mayor grado de descubrimiento. Una visión diferente sobre esta cuestión es planteada por Marcello Pera, para quien el diálogo interreligioso –que no el intercultural–, particularmente entre cristianismo e islamismo, es simple y llanamente imposible en



la medida en que las religiones acuden con presupuestos de verdad que no están dispuestas a cambiar y mucho menos a aceptar “una especie de *sincretismo* religioso, un islamocristianismo” (2010, p. 155). Sin embargo, me parece que esta concepción implica dos errores. Por un lado, entiende que el único objetivo del diálogo es el consenso, por lo que todo lo que no signifique una respuesta unívoca compartida por todos los interlocutores significa el fracaso de la relación dialógica. Por otro, desprecia el valor del encuentro y la comprensión que posibilita el diálogo, así como su potencial de promoción de la convivencia pacífica<sup>195</sup>. Esta limitada concepción del diálogo de Pera quizá se muestre más clara desde el punto de vista educativo, pues concibiéndola como tal pocas veces se podría llevar a cabo una enseñanza dialógica ya que se consideraría una actividad fallida cuando el educador no convenza al estudiante de su forma de pensar o lleguen a un acuerdo sobre lo que se debe pensar. La incompatibilidad de esto con la palabra «enseñanza» no requiere más comentarios. Además, implica ignorar el valor de la conversación de la que nos hablaba Oakeshott (1967) en la que, frente a la mera discusión de carácter argumentativo y científico, lo esencial –aunque no se descarte– no es buscar la verdad, confrontar argumentos o buscar fuentes de autoridad, sino que se trata más bien del disfrute de la conversación, lo que la asemeja a un juego o a la misma poesía, aunque no por ello debe perder seriedad (Vid. Burbules, 1999). Esto añade un objetivo educativo a la conversación que también hemos visto en nuestros autores, esto es, la práctica de la conversación como un medio de aprendizaje e iniciación en la discusión. Oakeshott así lo recoge:

“La educación, propiamente hablando, es una iniciación en las habilidades y la cooperación en la conversación en la que aprendemos a reconocer las voces,

---

<sup>195</sup> Aunque el propio Pera reconoce que una posibilidad del diálogo es la “*conversación amistosa* basada en la buena voluntad” (o. c., p. 155), no parece que aprecie suficientemente el valor de esta cuestión. Además debe matizarse que este autor denomina diálogo interreligioso a la conversación sobre cuestiones puramente dogmáticas, que por definición no serán discutibles, lo que diferencia de otros aspectos de la religión sujetos a interpretación y consecuencias culturales que ocuparían el espacio del diálogo intercultural. No obstante, creo que esta división no es del todo ajustada en la medida en que ambos, aspectos dogmáticos y expresiones culturales, son parte de la religión. Pienso que las dos objeciones que realizo son aplicables a pesar de esta diferenciación, y el propio Pera parece reconocer la posibilidad del cambio de los dogmas desde la discusión de las expresiones culturales: “Si esta comparación a partir de las consecuencias culturales (*no* sobre los dogmas de fe) produce asimismo una revisión o erosión de los núcleos dogmáticos a los que se remontan en definitiva, es una cuestión que sigue abierta. Puede suceder y, en ese caso, se produce un efecto de conversión religiosa” (o. c., p. 156).

distinguir el momento apropiado de expresión, y en el que adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados para la conversación”<sup>196</sup> (o. c., p. 199).

Así las cosas, el planteamiento del diálogo realizado por Mill resulta en cierta medida inadecuado en dos sentidos que ayudan a comprender esta cuestión. Primero, al creer en la idea de una sociedad perfecta resultado de un proceso dialógico de descubrimiento de la verdad, admite que llega un momento en el que ya no hay más que discutir, y por ello la diversidad y el diálogo se hacen innecesarios. Segundo, cae en el error de considerar que el único fin del diálogo es el consenso y por ello cuando no lo logra constituye un fracaso. Sin embargo, hay un elemento especialmente importante en la conversación dialógica intercultural que debe ser considerado como un fin propio. Mediante el diálogo nos acercamos al otro y aunque no lleguemos a compartir nuestras posturas, aunque no logremos convencerle de que nuestra propuesta es la mejor y única válida o asumamos la suya como propia, la conversación nos permite escuchar al otro, comprender sus razones e incluso llegar a empatizar con él. Esto añade un factor afectivo al encuentro que va más allá de la mera consideración racional de las razones aportadas, cuya insuficiencia es evidenciada hoy en el modelo habermasiano (Burbules, 1999). Se nos proporciona una oportunidad para ponernos en su lugar y aceptar una realidad que quizá no encontremos razones para situarla como la mejor, pero que puede ser admitida como valiosa al ser elegida, arraigada y razonada por parte de otro ser humano, y cuando es respetuosa con la dignidad de la persona.

Otra consecuencia nada desdeñable que se deriva de lo anterior, alude al vínculo que se nos presenta entre el diálogo con el último fin del hombre: la felicidad. En efecto, al concebir Platón a la sabiduría como la mejor forma de existencia, y al pertinente diálogo como el medio para caminar en su búsqueda, la conversación con los otros se convierte en un coadyuvante de la felicidad humana. Esto también se hace evidente en el estagirita por su identificación de la dimensión social como esencial en su concepción antropológica, pero también por el carácter dialógico de la prudencia que requiere deliberación en la determinación de la posición de la virtud a camino entre los dos vicios. Asimismo, vimos que la felicidad agustiniana no era otra sino la que se encontraba en Dios, lo que no siempre coincidía con el

---

<sup>196</sup> “Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation”.

camino de algunos que pretendían ser sabios; sin embargo, como el propio ejemplo del de Tagaste nos muestra, el hombre puede hacer compatibles estas vías donde el diálogo nos ayuda a descubrir el conocimiento verdadero y al verdadero Dios, tanto en las discusiones con los otros como en la que mantenemos con nosotros mismos. El hombre alcanzará su plenitud y felicidad en la sociedad perfecta a la que se llega, de acuerdo con Mill, tras el largo y continuo proceso dialógico en el que se encuentra inmersa la civilización moderna, para lo cual, es preciso que no se ahogue la discusión en la marea de la mayoría dominante. Y, por último, la tercera edad, la edad de los hombres, la que cabe denominar propiamente humana por la extensión de la convicción en la igualdad de la dignidad humana, no es un estado espontáneo sino que se trata de un proceso de investigación y descubrimiento en el que tiene lugar el diálogo y la educación de los jóvenes en una constante vigilancia que evite el retorno acechante de la barbarie.

Una cuarta cuestión significativa que se desprende del estudio de estos pensadores alude al contenido de la discusión. Aristóteles identificaba lo plausible, como el objeto de la dialéctica, es decir, ni lo suficientemente evidente que no requiere discusión, ni lo claramente rechazable. Frente a él, se encuentran Mill y Vico, quienes abogan por una ampliación de los límites de la discusión. El convencionalismo del primero le llevaba a plantear que todo era discutible y que poner trabas a la discusión —excepto cuando aparecen la mala fe y la intolerancia— podría convertirse en una estrategia encubierta de censura hacia aquellas posturas que son contrarias a la propia, así como asumir la propia infalibilidad que tantas veces ha conducido al individuo a cometer grandes crímenes en la historia. Agustín coincidía con el inglés en que si sólo hay una concepción única y bien definida no hay espacio para la discusión, por lo que se requiere de diversos puntos de vista que producen beneficios estéticos así como el descubrimiento potencial de la verdad. El londinense y el africano, y también Platón, ven en el diálogo una forma de romper con el pensamiento dominante que desafíe lo aceptado común o tradicionalmente, aquellos temas que generen controversia, como el caso de lo bello, lo bueno o el amor, que se encaminen a la determinación de la virtud y posibiliten el progreso humano, a saber, los grandes temas de calado filosófico. Esto tiene sentido en la medida en que, como afirma Panikkar (2003), consideramos al hombre un ser dialógico, es decir, que encuentra entre sus necesidades un diálogo que no puede ocuparse de temas menores sino que por su «sed humana de verdad» requiere

abordar cuestiones últimas sobre su existencia, en cuya discusión es donde precisamente se produce el encuentro con el otro.

### **3.2. La metodología dialógico-educativa y el rol del educador**

Si el diálogo es un medio idóneo para acceder a la verdad y a la felicidad humana, no sólo debe ser usado por los educadores sino que es, además, objeto de aprendizaje de los educandos de tal forma que pueda ser incorporado como herramienta para su uso habitual con los otros, en su inacabable proceso formativo y de acceso al conocimiento. De esta forma, los cinco autores coinciden de nuevo en la capacidad educativa del diálogo y en la necesidad de aprender a dialogar mediante metodologías específicas, teóricas y prácticas, así como mediante la incorporación del debate entre los contenidos curriculares desde la escuela hasta la universidad. El ejercicio intelectual y el compromiso moral que requiere motiva a que sea utilizado habitualmente por los más antiguos y reclamado para la educación moderna por los otros. La intervención educativa en este sentido tiene varios componentes que resumo a continuación.

Se trata de una metodología colectiva en la que se requiere a los otros en la construcción conjunta del conocimiento, que adquiere más valor cuando es compartido y que, en palabras de Vico, constituye la acción más noble posible pues la ayuda a los otros nos asemeja a Dios. Para Platón el *Conócete a ti mismo*, heredado del gran maestro de occidente, no es un proceso que el individuo realice de forma independiente, ni una competición donde las tesis de cada uno aspiran a la victoria sino que cooperan al servicio del mismo fin. Además, se requiere la colaboración de los otros tanto para el reconocimiento de la propia ignorancia que actúa como motivación del aprendizaje a modo de conflicto cognitivo (Vid. Sánchez Delgado, 2005b), como para el esfuerzo de la reminiscencia. Recordemos en este sentido la comparación socrática del maestro con la partera quien es capaz de acompañar, facilitar y aplacar los dolores del parto y del acceso al conocimiento. Aristóteles añade que aunque el individuo pueda descubrir la verdad, el carácter comunitario deriva del hecho de que por sí mismo sólo le será accesible una parte de ella, por lo que necesita de la concurrencia de los otros y de sus partes de verdad. Esa

diversidad –que no infinitud– de verdades de la que también hablaban Agustín y Mill, no son verdades aisladas y particulares sino que en conjunto representan un tesoro común que requiere de la confrontación de puntos de vista diferentes, incluso algunos superficiales y aparentemente falsos, pues es a través de ellos como es posible avanzar el conocimiento tanto por su validez intrínseca, como por el efecto que producen en la opción verdadera aumentando su brillantez al situarse a su lado aun cuando son ya desvelados como falsos. De esta forma, el diálogo adquiere una ventaja pedagógica sobre el texto escrito, pues es vivaz, dinámico e interactivo lo que produce un mejor y más duradero dominio de la materia (Brickhouse y Smith, 2009), se encuentra disponible para ser criticado y para responder con nuevos argumentos, cambia de dirección cuando se requiere y, como diría Agustín, el contacto directo con el otro posibilita una mejor interiorización de lo discutido por el agrado que produce en el ánimo.

Asimismo, el educador adopta un papel muy activo en esta tarea. Los diálogos platónicos y agustinianos nos muestran como éste se ocupa de corregir los errores y definiciones inexactas, indicar la dirección a tomar estableciendo la estructura del diálogo en la que se plantean diferentes posiciones en torno a una cuestión y se desechan las que se van mostrando inválidas, proporcionar ejemplos variados de temas accesibles al interlocutor y asegurarse mediante preguntas que en cada paso que da no está solo sino acompañado por el otro. El diálogo educativo requiere concisión y brevedad en las preguntas, huyendo en muchos casos de la exposición magistral, y también de las respuestas para poder hacerse cargo de lo avanzado y a pesar de que el avance en este método requiere su tiempo, ese tiempo es lo que según Aristóteles lo distingue del buen tino.

Por su parte, Vico, aunque no utiliza explícitamente el diálogo en la redacción de sus obras, admira la dialéctica socrática, recomienda su inclusión en la formación de los jóvenes y propone en sus clases de retórica un discurso con un profundo sentido educativo e interactivo. No sólo reconoce la capacidad conmovedora, encaminada al cambio en el otro, que mana de la belleza de las palabras, como también diría Agustín, y que introduce una novedad con respecto a la racional dialéctica platónica al contemplar también la dimensión emocional del educando. Junto a ello, mantiene constantemente visible en la redacción la presencia del otro, a través de muy diversos medios como la hiperestructuración de sus textos; las

repetitivas explicaciones y repeticiones; el manejo de gran variedad de figuras estilísticas de apelación al oyente, como la *hypobole*, la *anacaenosis* o la *epítrope*; el tono, la claridad, la pronunciación y el ritmo; la organización del discurso y la introducción de exordios e incluso el propio comportamiento ejemplar del orador; etc.

Al mismo tiempo, la acción del educador en el diálogo no supone necesariamente una merma de la autonomía del individuo (Burbules, 1999)<sup>197</sup>, pues no proporciona las conclusiones sino que se limita a enseñar el camino y a incitar a caminarlo, no aporta aparentemente su opinión o conocimiento sino que se preocupa de que los educandos lo descubran, como dice Platón, por sí mismos y partiendo de sus conocimientos previos y sus capacidades lógicas o ayudando al interlocutor para que sea él quien reconozca su error en los razonamientos. Esto es asimismo apreciable en los discursos viquianos, en los que el filósofo trata de proponer contenidos complejos que se encuentren al alcance del alumno pero que requieran de su propio esfuerzo para su completa comprensión, aspirando de esta manera a un equilibrio entre la libertad del educando y la necesaria orientación del educador.

Junto al carácter activo cabe también pensar la actitud del educador en el diálogo. El Sócrates perfilado por Platón emana humildad fruto del reconocimiento de su propia ignorancia, lo que constituye el “método antropológico de todo saber” (Alvira, 2003, p. 292). Se coloca inicialmente en una situación asimétrica en la que concede que el otro es el que sabe y donde el maestro escucha las palabras del interlocutor aceptando que puede tener algo importante que aportar a la discusión. Esta actitud es encarnada también por Aristóteles en sus investigaciones metafísicas pues no ignora el conocimiento previo sobre un tema, sino que en un paradigmático análisis del estado de la cuestión acude a las investigaciones realizadas por otros reconociendo sus méritos y desvelando sus errores. Mientras

---

<sup>197</sup> Burbules (1999) se muestra crítico con el método socrático al que considera, partiendo del *Menón*, muy limitado en sus preguntas unilaterales y dirigidas a una cuestión prefijada por Sócrates. Sin embargo, aunque en ciertos momentos esto pueda ocurrir, como nos muestran Brickhouse y Smith (2009) hay varios tipos de diálogo socrático con diversas formas de representación y comportamiento del maestro. Por ejemplo, en los primeros diálogos platónicos no se enseña contenido concreto sino que simplemente se descubre la ignorancia y los errores de sus interlocutores, de tal forma que algunos autores han llegado a considerar a Sócrates un escéptico. Mientras que en el *Teeteto* la actitud del maestro cambia con respecto a la anterior y a la del *Menón*, pues el maestro trata de alcanzar un conocimiento pero sacándolo de su interlocutor.

que Agustín advierte del riesgo de abrumar al otro mediante una actitud soberbia fruto de un mayor conocimiento en la discusión y aboga por mostrar respeto y tratar con delicadeza los planteamientos del interlocutor pues pueden contener convicciones profundamente arraigadas cuyo cuestionamiento puede resultar hiriente. Esta humildad permite, según Mill, la aceptación de la falibilidad humana que abre la puerta al reconocimiento de la propia equivocación, así como a la posibilidad de encontrar en el planteamiento del otro algo susceptible de ser aprendido e incorporado al propio, así como de profundizar en el sentido de lo discutido. Sin embargo, no debe confundirse esta actitud con la relativización de los elementos culturales de los que algunos autores hablan como requisito para la apertura al otro, pues ello implica de nuevo confundir firmeza de convicciones con absolutismo, y pensar que la única alternativa válida es el relativismo.

Después, se llega a un segundo momento en el que ambos interlocutores se sitúan a un mismo nivel por el descubrimiento de las concepciones falsas, y a partir de aquí caminan juntos si bien con roles diferentes, pues es el maestro quien guía la discusión acompañado del alumno, lo que desvela de nuevo cierta asimetría. Sin embargo, ello no implica una actitud soberbia sino que se mantiene el ritmo del diálogo de preguntas y respuestas, con un maestro respetuoso y receptivo, que no ridiculiza los errores de su interlocutor pues es el punto de partida de ambos y la motivación al aprendizaje. Además, este respeto no es pasivo e indiferente, como podría serlo la tolerancia, puesto que no inhibe la acción del educador cuando detecta un error en el planteamiento del educando. El contraste con Calicles evidencia aún más las cualidades del maestro socrático y del interlocutor aristotélico y agustiniano, pues el sofista no duda en recurrir a la ofensa y la violencia con quien no comparte su visión, poniendo fin unilateralmente a la discusión. Por el contrario, la humildad de aquéllos mantiene la calma en la discusión especialmente cuando se cuestiona lo que se percibe como seguro ypreciado.

Esto nos lleva a pensar varias cuestiones de gran actualidad educativa. Decíamos que en el diálogo deben plantearse preguntas de calado filosófico que atañen a cuestiones eminentemente humanas, lo que Gardner (2001)<sup>198</sup> esboza como una inteligencia de carácter *existencial*, de lo cual se desprende que una educación que

---

<sup>198</sup> Concretamente, vid. pp. 68-72. Digo «esboza» porque Gardner no llega admitirla completamente por la complejidad de su contenido, aunque satisface gran parte de los criterios que estipula para aceptarla como una de las inteligencias múltiples.

considere el diálogo como oportuno para su actividad práctica debería ocuparse también de estos asuntos. Noddings (2009) también lo piensa de esta manera y aboga por introducir en el currículum lo que denomina como «conversaciones inmortales» que son aquellas que posibilitan que la educación no se convierta en una superficial acumulación de contenidos. Así pues, asuntos como “¿Cuál es el sentido en la vida? ¿Existe un Dios? ¿Cuál es mi lugar en el universo? Son preguntas que deberían analizarse en una educación verdadera” (2009, p. 222). No obstante, resulta difícil de comprender cómo es posible considerar estas cuestiones en los modelos educativos pretendidamente neutrales como el francés o el americano (Vid. Levinson, 1999), que se postulan como la mejor opción para la educación intercultural por la convivencia con el diferente sin privilegiar a ningún grupo, eliminando del currículum temas de calado o permitiendo la exclusión de los alumnos que piensan diferente en los momentos en los que se abordan, es decir, excluyendo el diálogo significativo que posibilita el respeto al otro y da sentido profundo a la educación. ¿Es esta la mejor manera de formar a los alumnos en un diálogo intercultural? ¿Evitar la confrontación de visiones no nos lleva al pluralismo dividido del que se pretendía huir? La contradicción está servida.

Una segunda cuestión alude a la aceptación de la inclusión del diálogo en la escuela. En los últimos años se ha asumido esta posibilidad con motivo del auge que la propuesta de Lawrence Kohlberg ha tenido en el ámbito de la educación moral. Algunos educadores, aceptando implícitamente la necesidad de que la escuela aborde cuestiones de carácter moral, han encontrado en ella una modalidad “no adoctrinante de educación ciudadana” (Linde, 2008, p. 52). Su modelo educativo basado en el dilema abre un espacio para el diálogo sobre tales cuestiones eminentemente humanas. Sin embargo, el papel del profesor se reduce aquí al de un supervisor que debe velar por la corrección técnica en la exposición de las posturas posibles, pues se entiende que “lo verdaderamente importante es la estructura de las razones que se van aportando más que sus contenidos concretos en un sentido u otro” (o. c., p. 55).

La propia Noddings (2009) concibe el diálogo como un aspecto clave de la educación moral y en su ética del cuidado, no sólo por los contenidos que aborda sino también porque al concebir la virtud desde un punto de vista relacional, traslada la atención de la propia virtud y del contenido de la discusión a las



necesidades de cuidado del interlocutor, manteniendo constantemente de esta manera los roles de cuidador y receptor de cuidado. Esto lo ejemplifica mediante el debate sobre el aborto entre mujeres en Estados Unidos donde, a pesar de mantener posturas opuestas, por encima de todo se entiende que la discusión tiene lugar entre seres humanos, cuyo objetivo reside en crear un contexto presente y futuro en el que sea posible un diálogo sin violencia. Aunque no se llegue a un acuerdo sobre el aborto, sí son posibles otros acuerdos sobre temas adyacentes como la atención a los niños, madres sin recursos, etc. Así pues: “Las energías no están puestas en la condena ni en la pelea, sino en alcanzar metas positivas y de cooperación y, lo que es más importante, en establecer relaciones que permitan a los adversarios ideológicos convivir de manera constructiva a pesar de sus diferencias” (2009, p. 48). Ahora bien, en el ámbito concreto de la escuela es partidaria, salvo casos excepcionales como el Holocausto, de cierta inhibición del profesor en el diálogo motivando a los alumnos a buscar la complejidad de la verdad.

En este caso ocurre el error inverso al que destaqué antes sobre la consideración del consenso sobre como el único fin de la discusión. Ciertamente, la comprensión de la postura del otro a través del diálogo resulta fundamental para la convivencia intercultural, pero lo que el alumno espera del educador no es simplemente ser comprendido sino ser educado, y ello implica una orientación moral de la que no se puede prescindir (Ibáñez-Martín, 2010), pues como apuntaba Vico, su propio comportamiento constituirá un elemento en el cambio del otro. Hemos visto en nuestros autores que el diálogo requiere más que una ilusoria neutralidad del educador, que los interlocutores deben defender sus posturas con convicción precisamente porque no son elementos superficiales y secundarios sino porque contienen aspectos que dan sentido a la vida humana. Nadie entendería que el gobierno representativo de Mill, donde se desarrolla el diálogo entre ciudadanos en el que tienen cabida las diversas voces, se abordaran cuestiones banales de escasa repercusión en la vida de los individuos, en las que cada uno defiende sus intereses con la fuerza de la razón. El error común que da lugar a esta postura se encuentra en confundir la convicción y la firmeza con la imposición a los otros (Küng, 1991), pero precisamente el diálogo es por definición una confluencia de convicciones que se contraponen entre sí para descubrir sus fundamentos de verdad. Si entrar en el diálogo implicara abandonar las propias convicciones ¿de qué se dialogaría?. Desde

un punto de vista lógico, sería imposible el diálogo interreligioso o el diálogo intercultural, pues los individuos habrían abandonado sus propias religiones y culturas. Ya no dialogarían *entre ellos* sino *sobre ellas* como algo ajeno a ellos mismos. Además, nadie accedería a dicho diálogo si el sacrificio que se le exige es abandonar aquello que le es tanpreciado.

Recordaba recientemente Alejandro Llano su primera clase como alumno en la Universidad de Madrid, donde el profesor de Fundamentos de Filosofía se quejaba de la amplitud del aula en la que impartía su lección, pues la ausencia de micrófonos le obligaba a tener que alzar la voz para ser escuchado y afirmaba que la filosofía no debe gritarse sino que debe ser susurrada. Quien afrontaba con voz firme aquel aula magna con doscientos alumnos no era otro que el filósofo Antonio Millán Puelles, y el recuerdo de este episodio fue traído por el profesor de la Universidad de Navarra en la presentación de la edición de las obras completas del que fuera su maestro. Esta anécdota me parece que contiene en esencia una de las cuestiones centrales de esta tesis, pues la filosofía en su sentido más puro, es decir, cuando no se trata de reproducir lo que otros han pensado sino que en sí misma se trata de un pensamiento acerca de la realidad, tiene una intención comunicativa y también educativa. Pues aunque algunos pensadores se han dedicado a esta tarea con la intención de enriquecer su acervo, la mayor parte se han entregado a la escritura de sus ideas y muchos de ellos a su enseñanza. Pero lo que me parece más pertinente del primer mensaje de Millán Puelles a los estudiantes es la intención sugestiva del mensaje filosófico. Es decir, no posee un carácter coercitivo que trata de aumentar su fuerza con el volumen de la voz, sino que opta por la serenidad del mensaje.

En efecto, el diálogo bien entendido necesita este susurro no coercitivo. El interlocutor, no se limita a la coherente postura de Crátilo y decide hacer algo más que mover el dedo. La diversidad del aula requiere una mayor interacción del educador con el educando que la que tenía lugar en los modelos educativos basados en la premisa de la homogeneidad del alumnado, donde era suficiente con que aquél trajera al aula un único discurso que se esperaba fuera asumido por todos sin excepción (Esteve, 2005). Hoy el docente debe poseer un multidiscurso adaptado a la diversidad, un multilenguaje, incluso multiplataforma que llegue verdaderamente a todos, y para ello, debe considerar a todos en su individualidad. Por ello, el diálogo es de nuevo una estrategia pertinente en la educación intercultural pero no

sólo favoreciendo la discusión entre alumnos, sino también mediante la participación del educador en ella. Su inactividad en el diálogo es cercana a la tolerancia, más que al respeto, pues si el que tolera permite en cuanto malo, el respeto reconoce lo bueno del ser humano y actúa a su favor, promueve su mejora de formas diversas. El diálogo puede requerir tolerancia cuando no se está de acuerdo con lo dicho por el interlocutor, siendo precisamente lo dicho lo que se tolera, pero el respeto subyacente por el otro, independientemente del contenido de sus palabras requiere de la intervención activa del educador. Además, dicha intervención es consecuencia directa de lo planteado en el apartado de la diversidad moral en relación a la necesidad de la acción. El diálogo constituye una herramienta positiva en la diversidad cultural, pero en la medida en que pretende incorporarse al ámbito educativo no puede prescindir de los condicionantes pedagógicos. En este sentido, hemos visto que el diálogo cuando es utilizado con un fin educativo por nuestros autores implica cierta asimetría, intrínseca a la relación educativa, sin que ello suponga un obstáculo para su desarrollo, pues como afirma Burbules (1999) la relación dialógica no solo no requiere estrictamente igualdad entre interlocutores, sino que incluso la desigualdad es motivación de la discusión.

### **3.3. La relación con el otro**

Si bien en torno al concepto de diálogo hemos podido delinear bastantes aspectos comunes entre los distintos pensadores estudiados, la posición que o bien mantenían o bien recomendaban con el otro encuentra diferencias relevantes. Junto a ello, resulta difícil la comparación en la medida en que «el otro» acoge categorías distintas en unos y otros autores, casi en su totalidad marcadas por la diferencia en alguna variable, pero en algunos casos determinadas por la inferioridad de estatus y su extranjería, como en el caso de los griegos; en otros por su diferente religión, como ocurre en Agustín; o por un menor desarrollo u origen, como en Mill y en Vico. Con todo, quizá la nota más predominante sea que en todos los autores cabe encontrar una categoría de «otro» y que todos ellos terminan admitiendo de una u otra manera la legitimidad de su dominación, incluso forzada violentamente.

El africano es quizá el pensador que adopta una postura más respetuosa con el resto de seres humanos. Su concepción de todos los individuos como hijos de Dios, llamados a ser miembros de la ciudad celestial parece ser una estrategia efectiva en su pensamiento contra el desprecio al diferente, lo que debe considerarse meritorio por la gran variedad de personas, culturas, religiones y corrientes de pensamiento a las que se enfrentó dialécticamente, sin apenas mostrar la acritud que sí observamos en el resto de autores estudiados. En este sentido, resulta paradigmática su consideración de la herejía como una oportunidad para el refuerzo de la doctrina cristiana puesto que requiere un esfuerzo intelectual encaminado a la profundización en la fundamentación de sus principios básicos, así como para evitar la soberbia. Puede pensarse que su patriotismo celestial contribuyó también a ello por su cercanía con el cosmopolitismo, pero como hemos visto, el amor agustiniano hacia la humanidad no era incompatible con el aprecio privilegiado por la comunidad más cercana. No obstante, y aunque de forma excepcional, considera aceptable la dominación forzosa cuando se prevea un beneficio a los otros.

Vico mantiene una actitud similar a la de Agustín fundamentada también en su defensa de la igualdad de la naturaleza humana. En consecuencia, se mostró muy crítico con la esclavitud y las grandes diferencias mantenidas entre individuos en épocas anteriores. Además, concebía la interacción intercultural como uno de los pilares del desarrollo humano así como un elemento que aumenta su frecuencia con el contacto con los otros. A pesar de ello, como el de Tagaste, llegaba a aceptar el sometimiento por parte de sociedades más avanzadas de aquellos que no tuvieran un alto grado de desarrollo.

La mayor contradicción se encuentra en John Stuart Mill, quien basa toda su filosofía en el «principio de no intervención» que constituye la salvaguarda de la libertad del individuo frente a la inferencia del Estado o la opinión mayoritaria, explícitamente incluso cuando el fin supuesto sea el propio bien del individuo. Al no existir una referencia moral en la naturaleza, debe acudirse al consenso social, y puesto que éste no es superior a la libertad individual, nadie puede decirle despóticamente, si bien sí aconsejarle, lo que es mejor para él, restringiendo la intervención externa al momento en que se dañe a terceros. De ello, deriva una propuesta muy interesante para el tratamiento de las diferencias culturales que ha sido recogida por notables autores actuales como Kymlicka (1996), que permite que

sean respetadas siempre que no agredan a otros grupos y que permitan a los individuos abandonarlos cuando lo deseen. Junto a ello, mostró una encomiable crítica a la esclavitud de los negros proporcionando un amplio elenco de argumentos que abarcan desde el empobrecimiento económico y educativo, el daño ecológico y social, la perversión moral, hasta la falacia antropológica racista. Sin embargo, el filósofo londinense cae en contradicción con su propio principio y justifica todo aquello a lo que antes se había opuesto, desde la dominación forzosa hasta la esclavitud, con el argumento que había rechazado: el bien de los otros.

Por último, los griegos son quienes mantienen la actitud más negativa hacia los extranjeros y bárbaros, no obstante, con diferencias entre los dos filósofos. Platón era más abierto y receptivo en este sentido, admiraba a los persas y a sus costumbres a las que consideraba incluso mejores que algunas de las griegas. Muchos de sus escritos son protagonizados por extranjeros –aunque no bárbaros–, que incluso son amigos de su maestro Sócrates. Llega a criticar la simplificación que supone la nomenclatura griegos-bárbaros, y es capaz de empatizar con la experiencia migratoria, concibiendo sagradas las relaciones con los extranjeros y protegiéndolas con fuertes castigos para los griegos que las transgredan y les falten el respeto que es debido, que para el ateniense es similar al que se debe a los padres. A pesar de ello, su interés por el otro se nos presenta como eminentemente utilitarista, pues está motivado únicamente por el propio beneficio sin considerar las necesidades de aquél. Si el ciudadano griego no es para Platón más que un engranaje de la maquinaria social, el extranjero se encontrará en un escalón inferior debiendo ocuparse de las tareas que en mayor medida degradan al individuo, vinculando su tiempo de estancia al beneficio que genere a la ciudad y reduciendo al máximo el contacto con ellos al considerar la mezcla generalmente dañina para la ciudad. Algunas de las medidas que, como éstas, propone Platón, deberían ser consideradas en el tratamiento actual de la diversidad y en las políticas de extranjería de los países más desarrollados de la era de globalización, pues bajo la retórica de tratados internacionales y la condena unánime de regímenes totalitarios, no es difícil encontrar un tratamiento a los extranjeros que se asemeja al utilitarista de los griegos clásicos.

Aristóteles, por su parte, aunque se interesó por las costumbres y las prácticas políticas de muchos pueblos foráneos con la intención de aprender sobre ellas,

mantuvo una actitud muy negativa hacia todo lo no-griego, llegando, como hemos visto, a identificar una barrera natural entre unos y otros. Su exclusivista concepción de la naturaleza humana le llevaba a concebir que sólo los griegos podrían alcanzar la plenitud y la felicidad, mientras que el resto de individuos estaban condenados a la esclavitud y a la dominación, sin poder aspirar a tales fines. Lo natural era para él que los primeros en su condición de superioridad sometieran a los segundos siguiendo de esta forma la lógica del ciclo vital de la naturaleza. Consecuentemente, como también hacía su maestro, abogaba por huir del mestizaje y del contacto con los extranjeros, cuya llegada a la ciudad debía ser considerada una amenaza para el orden social y, por tanto, requería fuertes regulaciones sobre su entrada y la circulación en la polis.

Junto a ello, hay una serie de elementos que se encuentran presentes en varios autores y que también resultan de interés. El primero de ellos alude a las estrategias de desprestigio empleadas con los extranjeros, lo que parece atender a varios objetivos. Por un lado, posibilitan justificar ciertas medidas controvertidas. Esto se observa en Aristóteles donde sus crueles críticas y su ausencia de elogios facilitan plantear su diferenciación de naturalezas y la consiguiente propuesta de dominación a los otros, pues su situación de inferioridad reclama la guía de un ser superior: el griego. Esto también es claro en Mill, quien se ve obligado a denostar a aquellos sobre quienes considera necesaria la dominación despótica, utilizando estereotipos y generalizaciones que conducen a su denominación de «salvajes» y le permiten abrir una excepción a su principio de no intervención. No obstante, se observa una diferencia importante con el estagirita, pues si aquél establecía una barrera natural que perpetuaba la relación de dominación, para el inglés la diferencia con los pueblos que requerían dominación no era antropológica sino de nivel de desarrollo, por lo que los asemejaba a los niños que tras un periodo de instrucción podrían valerse por sí mismos abandonando la heteronomía y abrazando la autonomía. En Vico también encontramos estas estrategias pero no por el uso del filósofo italiano sino por sus críticas tras su descubrimiento en los pueblos primitivos. De esta forma, destaca las medidas empleadas por los hombres antiguos para delimitar su diferencia con los esclavos, acudiendo a señales físicas como el crecimiento del pelo, a poderes sobre la vida concedidos a unos sobre los otros, o a la privación de algunos derechos sociales y civiles. Según explica, es significativo también que manipularan la religión para atribuir cierta superioridad natural a un grupo reducido

de individuos a fin de garantizar su situación privilegiada, y se valieran de humillaciones, discriminaciones y torturas como la consecuencia lógica de tal diferenciación.

Por otro lado, las críticas realizadas a los extranjeros parecen atender a un fin identitario, pues constituyen una extensión práctica de algunos planteamientos de su filosofía, por la cual encuentran en los otros los elementos humanos que rechazan en su concepción antropológica, mientras que descubren en sus compatriotas aquellos aspectos más valiosos de acuerdo con su pensamiento. De esta forma, tiene lugar una singular variación de la construcción de la identidad como diferenciación de los otros con fuertes vínculos a las doctrinas filosóficas. Esto se ve principalmente en Mill y en Aristóteles, quienes no identifican tales características en todos los extranjeros sino que focalizan especialmente en un pueblo determinado. El inglés encuentra en los asiáticos el centro de sus críticas y el modelo de individuo que en mayor medida contrasta con su ideal humano. Ni los negros que estaban esclavizados en Norteamérica encarnaban tan magistralmente como lo hacían los orientales todos los males que tanto desprecia en su filosofía, por lo que se erigen como el modelo civilizatorio y humano a evitar, cuyas prácticas la sociedad occidental debe tomar como referencia negativa para eludir seguir sus pasos. De forma similar, los persas representan el paradigma del mal para Aristóteles, en cuya sociedad encuentra los vicios más negativos que describe en su política y ética. Llega incluso a poner ejemplos de estos y otros pueblos bárbaros para describir los vicios que acechan a las virtudes, mientras que por el contrario, los griegos representan el mejor ejemplo del comportamiento virtuoso. Ciertamente, la identidad tiene un componente dialógico pues se construye en relación con el otro, y como señalaba Buber (1977, p. 8) “No hay *Yo* en sí, sino solamente el *Yo* de la palabra primordial *Yo-Tú* y el *Yo* de la palabra primordial *Yo-Ello*”. Sin embargo, esto puede verse desde un punto de vista diferenciador, como nos muestran aquí nuestros autores, es decir, mediante el «yo soy en la diferencia», pero también como una oportunidad para la reflexión socrática sobre uno mismo y sus elementos culturales. Ello posibilita, como Agustín y Mill apuntaban, el refuerzo de los compromisos morales, una fundamentación de las opiniones, una justificación más profunda de nuestra forma de pensar y percibir la existencia que la mantiene viva y posibilita su crecimiento y extensión a otros individuos. Además, al ser más conscientes de lo que somos adquirimos una posición privilegiada sobre

ello y en cierta medida nos hacemos más libres y adquirimos un mayor dominio (Alvira, 2003) al reposar sobre nosotros la decisión de actuar conforme a ello y en contra de ello.

Tras todo lo anterior, cabe hacerse la siguiente pregunta ¿qué genera el rechazo al otro en el pensamiento de estos autores? Podemos hacer una reflexión similar sobre la naturaleza humana a la que hicimos en el apartado sobre la diversidad moral, pues si bien su extensión a toda la humanidad, como se observa en Agustín y Vico, parece predisponer en mayor medida hacia un trato respetuoso y unas relaciones más igualitarias, en ambos encontramos excepciones en las que se permite la dominación y el sometimiento. En Mill ocurre algo parecido pues aunque no concede demasiada importancia a la naturaleza humana común, defiende un concepto de libertad individual que él mismo admite transgredir. Mientras que el exclusivismo de los griegos parece ser terreno abonado para el desprecio del diferente. No obstante, resulta significativo que en Platón y Aristóteles este sea el principal obstáculo que impide incluso unas relaciones interculturales que sí serían posibles por otros elementos de su filosofía. En efecto, para ambos la amistad es posible con el diferente, es decir, la semejanza física o de intereses, —siempre y cuando esta última no sea muy grande—, no supone una dificultad insalvable para los amigos. Los únicos requisitos para la amistad son la convivencia y la igualdad en la virtud, pues por definición requiere el bien del otro y en cuanto virtud necesita de su puesta en práctica. Además, aceptan incluso la posibilidad de la amistad en un situación de asimetría, donde el equilibrio se restaura en la medida en que cada uno otorga a la relación lo que proporcionalmente está capacitado, desempeñando roles diferentes en la relación. Esto abriría la puerta a la amistad con el extranjero o el bárbaro, pero al considerar a estos incapaces de una vida virtuosa, reducir radicalmente el contacto con ellos y estableciendo una diferencia no gradual sino cualitativa, excluyen tal posibilidad, limitando estas relaciones a los griegos, los únicos que aspiran a la plenitud humana y con los que la convivencia resulta deseable. Por ello, tiene sentido que la única amistad posible con los extranjeros sea la basada en la utilidad, la cual, según el estagirita no puede ser considerada verdadera amistad. Así las cosas, no deja de ser sorprendente que un sistema moral tan elaborado como el que nos legaron los clásicos griegos, que constituye el fundamento de la ética en la historia de la civilización occidental y que se mantiene



con el paso de los siglos, encuentre mecanismos que le otorguen una validez selectiva, estableciendo dos tipos de relaciones éticas con unos y otros.

Otra cuestión inquietante relacionada con la anterior alude al hecho de que a pesar del excelso nivel intelectual y cultural de los cinco autores estudiados, e incluso de su alta consideración del papel del diálogo en las relaciones humanas, ello no parece tener incidencia en las relaciones con el otro. Es decir, la herramienta dialógica no predispone en sí misma a un respeto por quien se considera diferente, pues hay mecanismos que levantan fronteras que le excluyen de esta conversación. La preferencia por una forma de existencia por encima de las demás se vuelve problemática en la medida en que se concibe esta opción como la única opción posible y se rechaza a quienes eligen otras alternativas, o se les considera simples instrumentos para la propia felicidad. El diálogo legitima la elección y posibilita una interacción sana con los otros en la que las propias convicciones, el propio concepto antropológico, puede ser propuesto y no impuesto, como una invitación a disfrutar de una felicidad de la que está convencido quien así la propone. Además, como hemos visto, el diálogo tiene unas condiciones que le otorgan sentido así como un gran valor como herramienta educativa. Sin embargo, tales condiciones no son suficientes para el diálogo intercultural.

Para Bauman (2008) la experiencia de la convivencia urbana en las ciudades invita a dejar de considerar al extranjero como un ser diferente con el que es irreversible el choque de civilizaciones, para convertirse en uno más, lo cual puede extenderse a todo el globo dando lugar a un verdadero diálogo intercultural. En efecto, como apuntaba Aristóteles, la amistad únicamente es posible en la convivencia, lo que permite no sólo conocer la virtud sino también practicarla. Sin embargo, aun en la cercanía la amistad aristotélica debía cultivarse para conservar su virtuosismo, mientras que Bauman no apunta el medio por el que esto se producirá. No cabe esperar un proceso automático pues ello reclamaría plantear las razones por las que aún no ha ocurrido. En los pensadores clásicos estudiados se nos muestra la importancia del diálogo y su capacidad educativa, pero también sus condiciones y requisitos, que no son espontáneos en el ser humano como nos mostraron los sofistas, sino que deben aprenderse. Pero incluso la adquisición de habilidades para el diálogo no garantiza la relación positiva con el otro. Hay otros aspectos relacionados con la moral, el respeto al otro, o el etnocentrismo que deben

considerarse. Si bien el diálogo es una buena herramienta educativa, y una condición para que la concepción de una forma buena de existencia no consista en un obstáculo para la diversidad moral, no es suficiente con ello, pues aunque se posean todas las capacidades humanas necesarias, es posible excluir al otro de dicho diálogo. En consecuencia, la educación moral aparece de nuevo como un elemento imprescindible que acompañe al diálogo intercultural. Y esto, a su vez, a varios niveles. Primero, para respetar al otro y no concebirlo como un medio. Segundo, para mostrar que es posible una realidad que merezca la pena y sobre la que es posible dialogar con sentido. Bauman (2008) basa su esperanza para la extensión universal de este diálogo intercultural en la respuesta solidaria observada en la ciudadanía madrileña tras los atentados del 11-M, o en la reacción generalizada de Barcelona contra la guerra. No cabe duda de lo admirable que resultó el comportamiento de la gente que colapsó las siempre necesitadas reservas de sangre, que evitó acudir a los servicios médicos para permitir la atención a las víctimas, o que proveyó de multitudes de voluntarios para tareas diversas. Sin embargo, esto nos vuelve a retrotraer a la cuestión de los valores y las virtudes a la que nos hemos referido anteriormente. La respuesta de los ciudadanos parece responder al principio de la solidaridad, constituido como un ideal que se articula en situaciones puntuales que, aunque no carecen de importancia, se muestran insuficientes para la convivencia cotidiana. Y aquí es donde entra de nuevo en juego la educación moral. El diálogo intercultural debe trascender las instituciones y desarrollarse en las sociedades (Naïr, 2006). Debe evitar convertirse en un principio y convertirse en una virtud, es decir, insertarse en el ámbito de lo cotidiano pues las culturas no dialogan entre sí sino que son las personas las que pueden encontrarse con el otro (Panikkar, 2003; Altarejos Martínez, 2006), y si no existe un compromiso personal en la relación dialógica, el proceso comunicativo estará condenado a desaparecer (Burbules, 1999). En este sentido, resulta importante hacerse la pregunta sobre quién es el otro, es decir, el que merece nuestra atención y es objeto de nuestra consideración moral. Para los autores estudiados el otro era el extranjero, el bárbaro, el esclavo, el diferente, el negro o el asiático. Constituía una abstracción, pero también alguien concreto con quien en mayor o menor medida debía convivir, con quien debía hablar y por ello le denominaba bárbaro que tiene un sentido onomatopéyico que alude al tartamudeo y a la incompetencia comunicativa, así como a una diferencia física tan visible como es el pelo rizado (Panikkar, 1990).

Hoy, el otro parece conservar muchas de estas categorías, y aunque se mantiene su idea abstracta, la globalización la ha hecho aún más concreta y cercana a nuestra realidad cotidiana, lo que pone de relieve su relevancia moral.

\* \* \*

El concepto clásico de diálogo se encuentra en disonancia con el contexto pedagógico contemporáneo en el que se cuestiona la posibilidad del conocimiento verdadero y de su transmisión y se difuminan los roles educador-educando bajo la pretensión de un mayor respeto y libertad. Sin embargo, la discusión dialógica se nos muestra en el pensamiento de Platón, Aristóteles, Agustín, Mill y Vico no sólo como imposible sino como ajena a toda pretensión educativa, cuando no hay posibilidad de acceder a un conocimiento verdadero de la realidad que nos permita decidir sobre lo bueno y lo malo. Asimismo, aunque el diálogo implica un descubrimiento cooperativo del conocimiento no excluye cierta asimetría ni inhibe la acción directiva del educador, lo que tampoco resulta incompatible, sino al contrario necesario, con una actitud de humildad, respeto y apertura al otro.

Hemos visto también que no existe una relación directa entre el lugar preferente otorgado al diálogo y un tratamiento respetuoso con la diversidad cultural. La herencia griega que fundamenta la cultura europea contemporánea contiene elementos que conciben al extranjero de manera utilitarista o de naturaleza inferior, que justifican comportamientos poco respetuosos con la dignidad humana. La concepción de la igualdad de todo ser humano contribuye a una posición más adecuada, pero no la garantiza, por lo que resulta de nuevo imprescindible atender para la formación dialógica a la dimensión moral de la educación en un contexto multicultural.

Comencé esta tesis doctoral acudiendo a Agustín y a su concepción del tiempo comparando ésta con la interculturalidad. Terminaré nuevamente con el pensador africano quien, una vez concluida su investigación sobre el tiempo, expresa un deseo que hago propio respecto a las cuestiones aquí estudiadas:

“En la conversación ordinaria hablamos continuamente del tiempo y de los tiempos. ¿Cuánto tardó ese en hablar y aquel otro en su obrar? Y decimos también que una sílaba es de duración doble respecto de otra. Todo eso decimos, lo

entendemos al decirlo y nos entienden todos cuando lo decimos. Son pues temas usados y sobados, pero su entraña es tan escondida que cuando la tocamos su conocimiento entraña algo nuevo” (XI, 22.28).

## **Abstract & Conclusions**

The purpose of this study is to carry out an analysis of three basic aspects of intercultural education: moral diversity, cultural identity and intercultural dialogue, delving into its temporal evolution across five key authors in the history of philosophy: Plato, Aristotle, St. Augustine, J. S. Mill and Giambattista Vico.

Migration is not a new phenomenon, however, if we consider certain aspects of migration today, we see that there is a significant difference with respect to other times in history. There is a theoretical recognition of cultural rights that has never been seen before. In the past, there was public recognition of the supposed inferiority of some cultural and racial groups and even important philosophers justified segregation and colonization. In the 20<sup>th</sup> century, and especially after the Second World War, many voices demanded a universal respect for human rights which would foster a consensus on the recognition of human dignity. These rights also included cultural rights such as freedom of thought and religion.

Despite this, some authors stress that this discourse conceals approaches in the past which permitted the imposition of their culture by those in power. It is in this sense that the criticism of many authors, especially from the Anglo-Saxon context, is directed at multicultural education. They argue that this kind of education ignores economic and political aspects of discrimination and only considers the cultural perspective, which is insufficient and only contributes to a consolidation of that discrimination.

Furthermore, many countries are still reticent to declare themselves multicultural societies and in the West, the terrorist attacks on New York, Madrid and London helped to foster a return to past stances. Moreover, some European politicians have announced the failure of multiculturalism and they consider migrants the cause of that failure because they refuse to integrate and assume the majority culture. The world economic crisis is also a “good support” to this trend. Many countries which, a few years ago, were admitting foreign workers to do those jobs that the locals did not want to do, today are eager to enforce boundaries and pursue and criminalize migrants.

Therefore, it is necessary to discover and set out the theoretical foundations of intercultural education, because educational policy is based on concrete principles and if they are not pedagogically justified, other interests which are not strictly educational will be used to inform and direct education instead.

### **The problem of moral plurality**

The origin of intercultural education lies in the rejection of the traditional imposition of cultural elements from dominant groups upon other less powerful communities. The stance of assimilation is based on a deep ethnocentrism which has been present throughout recorded history. Traditionally, assimilation has been considered the best strategy for avoiding the marginalization of minorities, achieving social cohesion and pursuing the common good, while education has been used as one of the most powerful tools for this purpose.

In recent decades, ideas critical of the old system have sought to provide new models of social organization where different lifestyles could be accepted and respected as equals. Nevertheless, the openness to diverse ways of conceiving of “the good life” presents us with the biggest challenge that ethics could face: a plurality of perspectives can lead to cultural and moral relativism.

On the one hand, the effects of colonialism caused censure of those countries which subjugated others with the excuse of their presumed cultural and scientific superiority. The criticism of such approaches has led to the stance which asserts that no scheme of knowledge is better than any other, and that all of them are different and therefore not to be compared. On the other hand, the idea of absolute truth has been eliminated from the social sciences and replaced by those people who believe that knowledge is not a real reflection of independent reality but depends on the observer and on his or her historical circumstances.

The controversial concept of human nature is related to this issue. According to traditional concepts of it, every person possesses a group of invariable and well-defined characteristics that can be known, and these constitute the reference for the moral behavior. Parekh (2005) finds in it the origin of an exclusivist conception of

the good life, and has carried out a review of some of the main philosophical contributions to this topic. He categorizes the following philosophers as moral monists: Plato, Aristotle, St. Augustine of Hippo, Thomas Aquinas, J. S. Mill and Locke. While in the opposite group, he identifies Vico, Montesquieu and Herder as representatives of moral pluralism. Consequently, one could think that there is a clear disagreement between the two groups of philosophers, and pluralism seems to have been rejected by some of the key philosophers in history. Thus the latter are conceived of by Parekh or Berlin as important obstacles in the acceptance of cultural diversity, and therefore, of multicultural education.

However, other authors deny that the conception of human nature is an obstacle in the path towards respect for cultural diversity, because it merely establishes certain guidelines which can be applied in specific ways but not in infinite ways. According to them, cultures are expressions of human nature, so cultural diversity deserves respect. Moreover, they assert that globalization is an excellent opportunity to set up dialogue about what people have in common.

Therefore, we have before us an open discussion with some troubling questions. The concept of multicultural education makes us ask ourselves if this pedagogical approach is only possible from a relativist philosophical stance. On the one hand, an affirmative answer would lead to questions about education as instruction on majority cultural elements. On the other hand, a negative answer would require us to identify which aspects make cultural diversity possible without relativism. Thus, my research questions in this part of the study are the following: can education accept many different ways of living? What is the moral reference for intercultural education? Is human nature an obstacle for cultural diversity?

To answer these questions I review some of the authors analyzed by Parekh from an educational point of view. I examine the possibility of moral diversity in Plato and Aristotle, who have been studied myriad times but not in relation to the question of multicultural education. St. Augustine is the third author who provides an interesting element due to his place in the Christian tradition and his deep sense of faith. Then I bring to this dialogue J.S. Mill and his Utilitarian theory of cultural diversity, and finally Vico, considered the father of cultural pluralism, whose ideas on education have received insufficient attention.

## **The configuration of cultural identity**

The second element that I approach is related to the fostering of cultural identity. During recent decades it has been a recurrent topic for several reasons.

Migrant movements and the recognition of cultural rights have motivated a concern for the concept of identity in a way unknown in earlier years. When migrants arrived in their host country, they were expected to integrate and assimilate the majority culture, and there was no talk of identity or identities. It was considered that there was no need to speak of identity as it was held to be one and homogeneous, shared by the whole society without choice. This situation changed when the rejection of cultural assimilation prompted concern for new measures to afford respect for the individual cultural identity of migrants and other cultural minorities.

Education has played a role in this debate since the beginning of the change in view, as schools began to develop strategies to promote the knowledge of the history of these communities so they could acquire or preserve their own identity, raise self-esteem and, in this way, improve the academic success rate. Today, this kind of study is still on the curricula not only in schools but also in other educational establishments.

Globalization has created a fear of a single dominant cultural expansion caused by the communication revolution. In other words, many people think that the tendency comes from the West, but to make the East assimilate to the Western ideas. The antidote against it is a protection of local cultures, but this has sometimes fostered a rejection of every western symbol. Moreover, the concern over cultural identity can also be found in the host societies as a consequence of mass migration when it is conceived as a threat to national culture. The inherent political discourse warns that we need to protect certain values that are considered vital to the host society. According to this stance, allowing several cultural identities in the same society implies a danger to social cohesion.

This situation has led to much criticism of forms of cultural identity. The aspect of a sense of belonging is conceived as morally dangerous and it is accused of working against the same principles that it defends, such as justice and equality.



Some authors talk about cosmopolitanism, which does not propose to eliminate this sense of belonging but to extend it to the whole of humankind. However, others assert that it is not possible, because we are only able to conceive of ourselves as part of a small community, and we only care about a small group of people: our family, friends and colleagues. Moreover, the sense of belonging is a requirement for healthy growth of the person, and knowing and respecting our own cultural roots is a state of affairs that will allow us to respect other people's culture. If we realize how important to us are our cultural tenets, we can imagine how important they must be for others. Another interesting proposal is related to the concept of multicultural identity, which combines the link to our own culture with openness to others. It could be described as the most adaptive alternative because it allows a fluid communication with people from both cultural groups. However, this idea also seems problematic for several reasons.

Therefore, attending to the proposals of our five classic authors, the main research questions that I attempt to answer in this second part of my study are: What can educators do to construct a concept of identity in a multicultural context? Has the sense of belonging a role to play in multicultural societies? Or is cosmopolitanism the only possible answer?

## **Intercultural dialogue**

The concept of interculturality is very often associated with the concept of dialogue. Dialogical discussion is considered the best way to avoid the imposition of our own cultural components upon others so intercultural dialogue is predicated in several contexts by scholars, practitioners and institutions, although often without knowing its basic principles. The context of education is no exception and has included this concept in its daily vocabulary. Nevertheless, the combination of education and dialogue presents some problems. We can teach students some dialogical skills in order to promote interchange with their peers, and we can even foster a dialogical ethos in the classroom. But when we try to introduce dialogue in the educational relationship when the interlocutors are not two students but a student and an educator, the situation is more complicated.

It is understood that dialogue requires parity and symmetry, that two stances come into confrontation with each other and try to reach an agreement. It is also admitted that education should be democratic and not authoritarian. But it is not clear whether education can be considered as a dialogue between equals, or that the aim of education is to find an agreement with students about what is going to be taught or what kind of person the student is going to become as a result. Moreover, just as with intercultural education, the validity of dialogue in a relativistic theoretical framework is questionable. If it is not possible to know the reality of the “facts”, a dialogue loses its essence as it consists necessarily in a confrontation of arguments.

However, dialogue is not a new concept in the history of the philosophy of pedagogy either. Philosophy and education themselves were consolidated by Platonic dialogues; Aristotle wrote his exoteric texts in dialogical format; and Augustine, Mill and Vico considered it a central axis in the formation of the students, the progress of humanity and the requirement of openness to cultural diversity. It is upon these questions that I develop the third part of my research, where I make a critical analysis of this concept, attending to its main conditions according to our five authors, the possibility of using it pedagogically and the concrete demands that multicultural societies make upon it. In this sense, I also focus on the relationships that these philosophers propose with those who are different, those who are referred to as “the others”, to the extent that their presence represents the fundamental problem of pluralism.

## **Conclusions**

Intercultural education has been situated in a postmodernist paradigm without a serious consideration of its pedagogical consequences. The authors presented here show us that another form of intercultural education could be postulated. No tenet of their philosophy gives us a perfect answer –maybe such an answer is utopian even nowadays with respect to contemporary authors–, but the five provide some relevant ideas which help us to theorize about education and cultural diversity. An intercultural education based on the philosophy of these authors would not

marginalize universal values although, at the same time, neither would it renounce the need to examine the particularity of concrete situations. Such an educational perspective could assert the existence of a human nature which would prescribe some moral norms, but could also admit denial of it. Both options aim at the choice of the preferred “good way of life”, but without it entailing the rejection of other ways as also possibly good. Obviously, it is not a closed question, because many other classic and contemporary authors may contribute to our founding a type of intercultural education that does not require relativism. Future research might propose a similar study focusing on the other philosophers cited by Parekh (2005) as moral monists –Thomas Aquinas and Locke– and moral pluralists –Montesquieu and Herder– providing new ingredients for pedagogical reflection to face the intercultural challenge.

With respect to the second issue of this thesis, we can identify various methods of educational intervention. On the one hand, we should consider education in the components of our own identity as a relevant basis for intercultural education. It is a good idea to prevent the risk of situating the dignity of the group above the dignity of the individual. We must also prevent the distortion of the reality and the history of a community, and the tendency to make a strong difference between “us” and “them” or “the others”. Education in love of the truth and the promotion of virtues such as humility and caring for others are fundamental aspects in this sense. At the same time, we should foster a concern for the common good, including here not only those with whom we share our identity, but also people from other groups with whom we should establish a different but necessary link. And finally, despite its limitations and overestimations, the promotion of a global awareness cannot be forgotten, because along with the rest of the elements described, it constitutes the basis of intercultural education.

The classic concept of dialogue strongly contrasts with the contemporary pedagogical context where the possibility of true knowledge and its transmission is questioned, and the roles of educator-student are confused under the pretense of greater respect and freedom. However, dialogical discussion is shown in the philosophy of Plato, Aristotle, St. Augustine, Mill and Vico not only as impossible but also as alien to any educational intention when there is no possibility of reaching a true knowledge of reality which will enable us to decide what is right or

wrong. Furthermore, although dialogue implies a collaborative discovery of knowledge, it neither excludes a certain asymmetry nor inhibits the direct action of the educator, which is not incompatible with, but on the contrary necessary for, an attitude of humility, respect and openness to the other.

We have also seen that there is no direct relationship between the privileged consideration of dialogue and a respectful stance towards cultural diversity. The Greek heritage that constitutes the foundations of European culture contains elements that conceive of the foreigner in a utilitarian way or as an inferior being, which justify behavior that may be disrespectful of human dignity. Accepting the concept of every human being as equal contributes to a better stance, but it does not guarantee equality, so it is again necessary to include a moral dimension in the dialogical formation pertinent in a multicultural context.

## Referencias

ADLER, M. & WOLFF, P. (1959) *The great ideas program. A general introduction to the great books and to a liberal education* (Chicago, Encyclopaedia Britannica).

AGUSTÍN DE HIPONA (386/2012) *Contra los académicos [y otras]* (Madrid, Gredos).

AGUSTÍN DE HIPONA (389/2003) *El maestro o Sobre el lenguaje y otros textos* (Madrid, Trotta).

AGUSTÍN DE HIPONA (395/1971) *Obras de San Agustín. III, Obras filosóficas: Del libre albedrío [y otros]* (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).

AGUSTÍN DE HIPONA (398/2007) *Las Confesiones* (Madrid, San Pablo).

AGUSTÍN DE HIPONA (426/2000) *La Ciudad de Dios* (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).

AINSCOW, M. (2008) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Madrid, Narcea).

ALTAREJOS, F. y MOYA, A. A. (2003) Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta), *Estudios Sobre Educación*, 4, pp. 23-34.

ALTAREJOS MARTÍNEZ, M. (2006) Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas, *Estudios sobre Educación*, 10, pp. 121-136.

ALVIRA, R. (2003) El método socrático, prototipo de diálogo educativo, en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) *Claves de la filosofía de la educación* (Madrid, Dykinson) pp. 282-307.

ANTUÑANO, S. (2012) San Agustín, arquitecto del pensamiento cristiano, en SAN Agustín, *Obras selectas* (Madrid, Gredos).

ARENDT, H. (1993) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).

ARENDT, H. (1995) *De la historia a la acción* (Barcelona, Paidós).

- ARISTÓTELES (ed. 1980) *Argumentos sofísticos* (Buenos Aires, Aguilar).
- ARISTÓTELES (ed. 1986) *Política* (Madrid, Alianza).
- ARISTÓTELES (ed. 1987) *Metafísica* (Madrid, Gredos).
- ARISTÓTELES (ed. 2007) *Ética a Nicómaco* (Barcelona, Gredos).
- ARISTÓTELES (ed. 2011) *Ética eudemia* (Madrid, Gredos).
- ARISTÓTELES (ed. 1977) *Organon: Tópicos [y otros]* (México, Porrúa).
- BANKS, J. (2006) *Race, Culture and Education* (London, Routledge).
- BARRIO, J. M. (1999) *Los límites de la libertad: Su compromiso con la realidad* (Madrid, Rialp).
- BARRIO, J. M. (2003) Tolerancia y cultura del diálogo, *Revista Española de Pedagogía*, LXI, 224, enero-abril, pp. 131-152.
- BARRIO, J. M. (2007a) *Por una racionalidad fuerte en el diálogo intercultural*, Comunicación presentada en el Congreso Internacional: “Culturas y racionalidad”, Universidad de Navarra.
- BARRIO, J. M. (2007b) *¿Es posible un diálogo entre culturas?* <http://es.catholic.net/temacontrovertido/326/2780/articulo.php?id=33405> (Consultado el 5.VII.2012).
- BARRIO, J. M. (2009) *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo* (Madrid, Rialp).
- BARRIO, J. M. (2011) *La gran dictadura: anatomía del relativismo* (Madrid, Rialp).
- BARRIO, J. M. (2013) El relativismo escéptico destruye la dimensión del ciudadano educativo, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Educación, Libertad y Cuidado* (Madrid, Dykinson) pp. 41-52.
- BARTOLOMÉ, M. (2004) Identidad y ciudadanía. Hacia una sociedad intercultural, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (1), pp. 65-79.

BARUDY, J. y DARTAGNAN, M. (2011) *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil* (Barcelona, Gedisa).

BAUMAN, Z. (2008) *Múltiples culturas, una sola humanidad* (Barcelona, Katz).

BAUTISTA, A. (2009) Relaciones interculturales en educación mediadas por narraciones audiovisuales, *Comunicar*, 33, XVII, pp. 149-156.

BAUTISTA, A., RAYÓN, L. y DE LAS HERAS, A. M. (2012) Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural, *Comunicar*, 39, XX, pp. 169-176.

BEN-PORATH, S. (2012) Education for Shared Fate Citizenship, in ALLEN, D. & REICH, R. (Eds.) *Justice, Education, and Democracy* (Chicago, Chicago University Press).

BENEDICTO XVI (2009) *Caritas in Veritate*. Disponible en: [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20090629\\_caritas-in-veritate\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate_sp.html) (Consultado el 31.III.13).

BERLIN, I. (1987) Vico y el ideal de la ilustración, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 235-247.

BERLÍN, I. (1988) *Cuatro ensayos sobre la libertad* (Madrid, Alianza).

BERLIN, I. (1992) *El fuste torcido de la humanidad. Capítulos de historia de las ideas* (Barcelona, Península).

BERLIN, I. (1998) Uno de los más audaces innovadores en la historia del pensamiento humano, *Cuadernos sobre Vico*, 9/10, pp. 11-21.

BERNAL, A. (2003) La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad, *Estudios sobre educación*, 4, pp. 85-101.

BERNSTEIN, R. (1990) The Rising Hegemony of the Politically Correct, *The New York Times*, 28 de octubre. Disponible en <http://www.nytimes.com/1990/10/28/weekinreview/ideas-trends-the-rising->

[hegemony-of-the-politically-correct.html?pagewanted=all&src=pm](http://hegemony-of-the-politically-correct.html?pagewanted=all&src=pm) (Consultado el 15.V.13).

BILBAO, G. (1999) Perspectiva filosófica del perdón, en BILBAO, G. ET AL. (1999) *El perdón en la vida pública* (Bilbao, Universidad de Deusto) pp. 15-52.

BILBAO, G. et al. (1999) *El perdón en la vida pública* (Bilbao, Universidad de Deusto).

BLASI, A. (1987) Vico, la psicología desarrollista y la naturaleza humana, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 259-281.

BLOOM, A. (1989) *El cierre de la mente moderna* (Barcelona, Plaza & Janes).

BOGHOSSIAN, P. (2009) *Miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo* (Madrid, Alianza).

BRICKHOUSE, T. C. & SMITH, N. D. (2009) Socratic Teaching and Socratic Method, in SIEGEL, H. (Ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford, Oxford University Press) pp. 178-194.

BRIDGES, D. (2013) 'The proper study of mankind...?' In defence of the humanities against the exaggerated pretensions of 'scientific' psychology, in SMEYERS, P. & DEPAEPE, M. (eds.) *Educational Research: The Attraction of Psychology* (Springer Netherlands) pp. 131-145.

BROWN, G. (2006) *The future of Britishness*. Disponible en <http://www.fabians.org.uk/events/speeches/the-future-of-britishness> (Consultado el 13.3.11).

BUBER, M. (1977) *Yo y tú* (Buenos Aires, Nueva Visión).

BURBULES, N. C. (1999) *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica* (Buenos Aires, Amorrortu).

BURBULES, N. C. (2005) ¿Constituye Internet una comunidad educativa global?, en BURBULES, N. y TORRES, C. A. (Coords.) *Globalización y educación: manual crítico* (Madrid, Popular) pp. 231-260.



- BURBULES, N. C. (2006) Rethinking Dialogue in Networked Spaces, *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 6, 1, pp.107-122.
- BUSOM, R. (1989) La preconstitución del paradigma de las ciencias sociales, en VICO, G. *Antología* (Barcelona, Textos Cardinales).
- CALATAYUD, E. (2008) *Reflexiones de un juez de menores* (Granada, Dauro).
- CAMUS, A. (1974) *El extranjero* (Madrid, Alianza).
- CERVANTES, M. (1605/2004) *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha* (Madrid, Espasa Calpe).
- CONSEJO DE EUROPA (2008) *White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together As Equals in Dignity”*. Disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf) (Consultado el 1.IV.13).
- CORTINA, A. (1996) Educar moralmente ¿Qué valores para qué sociedad?, en CORTINA, A. ESCÁMEZ, J. y PÉREZ-DELGADO, E. (eds.) *Un mundo de valores* (Valencia, Generalitat Valenciana) pp. 34-35.
- CORTINA, A. (1999) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (Madrid, Alianza).
- DEL ÁGUILA, R. (2003) La tolerancia, en ARTETA, A., GARCÍA GUTIÁN, E. y MÁIZ, R. (eds.) *Teoría política: poder, moral y democracia* (Madrid, Alianza) pp. 362-383.
- DERRICK, C. (2011) Huid del escepticismo. Una educación liberal como si la educación contara para algo (Madrid, Encuentro).
- DERRIDA, J. (2003) *El siglo y el perdón seguido de Fe y saber* (Buenos Aires, Ediciones de la Flor).
- DE MIGUEL, A. (2011) De la teoría a la práctica: Tres documentos históricos en la lucha por los derechos de las mujeres, en MILL, J. S. *Sobre el voto y la prostitución* (Toledo, Almud).

DOMINGO, A. (2012) Valores y tiempo libre. Desafíos éticos de las redes sociales a la educación moral, *Revista de Fomento Social*, 67, pp. 31-54.

DOMINGUEZ BASALO, A. (2003) Introducción, en AGUSTÍN DE HIPONA, *El maestro o Sobre el lenguaje y otros textos* (Madrid, Trotta).

DRONKERS, J., VAN DER VELDEN, R. y DUNNE, A. (2011) *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006.*

Disponible en [http://www.roa.unimaas.nl/pdf\\_publications/2011/ROA\\_RM\\_2011\\_6.pdf](http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2011/ROA_RM_2011_6.pdf)  
(Consultado el 15.XII.11).

EGUIARTE, E. A. (2012) San Agustín y la solidaridad, *Mayeútica*, XXXVIII, 85, pp. 19-50.

ESSOMBA, M. Á. (2005) Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión, en SORIANO, E. (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (Madrid, La Muralla) pp. 119-130.

ESTEBAN, F. (2013) El profesor universitario y su quehacer docente: la perspectiva comunitarista, *Revista Española de Pedagogía*, LXXI, 255, pp. 227-242.

ESTEVE, J. M. (2005) Calidad y aceptación de la diversidad frente a la pedagogía de la exclusión, en SORIANO, E. (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (Madrid, La Muralla) pp. 77-117.

ETXEBERRÍA, X. (1994) Sobre la tolerancia y lo intolerable, *Cuadernos Bakeaz*, 4, febrero, pp. 1-8.

ETXEBARRIA, X. (2005) Sobre la tolerancia y la neutralidad del educador ante la violencia terrorista, en *Bakeaz, Escuela de Paz* (Bilbao). Disponible en <http://www.bakeaz.org/es/publicaciones/mostrar/437-sobre-tolerancia>  
(Consultado el 1.IV.13).

FERRARI, L. C. (2012) La pasión del joven Agustín por la filosofía, *Mayeútica*, XXXVIII, 85, pp. 77-102.

FORSTER, E. M. (1924) *A Passage to India*. Disponible en [http://archive.org/details/APassageToIndia\\_109](http://archive.org/details/APassageToIndia_109) (Consultado el 30.XII.12).

FRANKL, V. E. (1979) *La idea psicológica del hombre* (Madrid, Rialp).

FREIRE, P. (2003) *Pedagogía del oprimido* (Madrid, Siglo Veintiuno de España).

FUENTES JIMÉNEZ, J. R. (2010) Educación para la libertad en Stuart Mill, *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 23, pp. 139-164.

FUENTES, J. L. (2014) Cultural Diversity on the Council of Europe Documents: the Role of Education and the Intercultural Dialogue, *Policy Futures in Education* (próxima publicación).

FUENTES, J. L. y GARCÍA BERMEJO, T. (2014) Formación de la identidad y relación educativa en contextos de dificultad social: el acogimiento en familia extensa, *Revista Española de Pedagogía*, (en prensa).

FUNDACIÓN ATMAN y GREDI (2007) *Educación intercultural no formal* (Madrid, Fundación Atman).

GARCÍA AMILBURU, M. (2003) Estudio introductorio, en GARCÍA AMILBURU (Ed.) *Claves de la filosofía de la educación* (Madrid, Dykinson) pp. 17-27.

GARCÍA AMILBURU, M. y GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2012) *Filosofía de la Educación. Cuestiones de hoy y de siempre* (Madrid, Narcea y UNED).

GARCÍA BERNADAL, L. (2008) Identidad cristiana y ciudadanía, en RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (Barcelona, Horsori-Universidade de Santiago de Compostela) pp. 41-69.

GARCÍA GONZÁLEZ, D. E. (2005) Vico y la apuesta por el pluralismo cultural, *Cuadernos sobre Vico*, 17/18, pp. 71-82.

GARCÍA GUTIÉRREZ, J. (2011) Exploradores del abismo. Prudencia y tacto pedagógico en la era de internet, ponencia presentada en el *Seminario Internacional de Educación Personalizada*, UNIR, Madrid.

GARCÍA LÓPEZ, R. (2003) Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales, *Estudios sobre educación*, 4, pp. 47-66.

GARCÍA MORENTE, M. (1972) *Ensayo sobre la vida privada* (Madrid, UCM).

GARDNER, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (Barcelona, Paidós).

GARDNER, H. (2005a) Inteligencias múltiples, *Revista de Psicología y Educación*, 1, 1, pp. 17-26.

GARDNER, H. (2005b) Inteligencias múltiples veinte años después, *Revista de Psicología y Educación*, 1, 1, pp. 27-34.

GERVILLA, E. (1989) Platón, en AAVV, *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas* (Dykinson, Madrid) pp. 183-197.

GERVILLA, E. y PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. (2009) Razón, fe y educación, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Educación, conocimiento y justicia* (Madrid, Dykinson) pp.196-214.

GIL COLOMER, R. (1989) San Agustín, en AAVV, *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas* (Dykinson, Madrid) pp. 215-243.

GIL JAURENA, I. (2008) *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral. UNED.

GOGOL, N. (1993) *Taras Bulba y otros cuentos* (Madrid, Club Internacional del Libro).

GOMÁ, J. (2013) ¿Dónde está la gran filosofía?, *El País*, 14 de marzo de 2013. Disponible en [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/03/14/actualidad/1363283723\\_240070.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/03/14/actualidad/1363283723_240070.html) (Consultado el 15.III.13).

GONZÁLEZ GARCÍA, M. y MARTÍNEZ BISBAL, J. (1998) La autobiografía de G. Vico. Claves para una lectura, en *Autobiografía de Giambattista Vico* (Madrid, Siglo XXI).

GONZÁLEZ MARTÍN, M. R. y FUENTES, J. L. (2012) Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón, *Revista Española de Pedagogía*, LXX, 253, septiembre-diciembre, pp. 479-493.

GUISÁN, E. (2007) Introducción en Mill, J. S. (1863) *El utilitarismo* (Madrid, Alianza).

GUTMANN, A. (2000) Why Should Schools Care about Civic Education?, in MCDONNELL, L. M., TIMPANE, P. M. and BENJAMIN, R. (eds.) *Rediscovering the Democratic Purposes of Education* (Lawrence, Kansas: University Press of Kansas) pp. 73-90.

HAND, M. (2011) Patriotism in Schools, *Impact. Philosophical Perspectives on Education Policy*, 19, pp. 1-40.

HANSEN, D. T. (2010) Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism, *Studies in Philosophy and Education*, 29, pp. 151–166.

HARRIS, S. (2011) *The University in Translation. Internationalizing Higher Education* (London, Continuum).

HENNESSY, S., MERCER, N, & WARWICK, P. (2011) A Dialogic Inquiry Approach to Working With Teachers in Developing Classroom Dialogue, *Teachers College Record*, 113, 9, September, pp. 1906-1959.

HUME, D. (1734-1745/1985) *Mi vida. Cartas de un caballero a su amigo de Edimburgo* (Madrid, Alianza).

HUNTINGTON, S. P. (1993) The Clash of Civilizations?, *Foreign Affairs*, 72, 3, pp. 22-49.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2010) *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos de la acción educativa*. Lección Inaugural del Curso Académico 2010-2011 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado. UCM.

IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., FUENTES, J. L. y BARRIO, J. M. (2012) Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural, *Educación XX1*, 15.2, pp. 41-72.

ISAACS, D. (2003) *La educación de las virtudes humanas y su evaluación* (Pamplona, EUNSA).

JAEGER, W. (1996) *Paideia: los ideales de la cultura griega* (Madrid, Fondo de Cultura Económica).

JENKINS, H. (2010) Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus, *Journal of Media & Cultural Studies*, 24:6, December, pp. 943-958.

JENOFONTE (ed. 1987) *Ciropedia* (Madrid, Gredos).

JIMÉNEZ ABAD, A. (2003) La interculturalidad y la dignidad de la persona. Más allá del modelo crítico, *Estudios sobre educación*, 4, pp. 105-122.

JORDÁN, J. A. (2007) Formación intercultural del profesorado de secundaria, *Estudios sobre educación*, 12, pp. 59-80.

JOVER, G. (1991) *Relación educativa y relaciones humanas* (Barcelona, Herder).

JUAN PABLO II (1988) *Pastor Bonus*. Disponible en: [http://www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_19880628\\_pastor-bonus-index\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_19880628_pastor-bonus-index_sp.html) (Consultada el 31.III.13).

JUAN PABLO II (1994) *Cruzando el umbral de la esperanza* (Colombia, Norma).

KANT, I. (1803/1983) *Pedagogía* (Madrid, Akal).

KING, M. L. (1967) *A Christmas Sermon on Peace*. Disponible en [http://www.ecoflourish.com/Primers/education/Christmas\\_Sermon.html](http://www.ecoflourish.com/Primers/education/Christmas_Sermon.html) (Consultado el 11.V.13).

KOHLBERG, L. (1992) *Psicología del desarrollo moral* (Bilbao, Desclée de Brouwer).

KÜNG, H. ET AL. (1987) *El cristianismo y las grandes religiones. Hacia el diálogo con el islam, el hinduismo y el budismo* (Madrid, Libros Europa).

KÜNG, H. (1991) *Proyecto de una ética mundial* (Madrid, Trotta).

KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural* (Barcelona, Paidós Ibérica).

LAEGAARD, S. (2010) Immigration, social cohesion, and naturalization, *Ethnicities*, 10:4, pp. 452-469.

LAMB, A. (2011) Reading Redefined for a Transmedia Universe, *Learning & Leading with Technology*, November, pp. 12-17.

LEDO, M. y CASTELLÓ, E. (2013) La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 40, XX, pp. 183-191.

LEFRANC, S. (2004) *Políticas del perdón* (Madrid, Cátedra).

LEVI, P. (2009) *Si esto es un hombre* (Barcelona, El Aleph).

LEVINSON, M. (1999) *The Demands of Liberal Education* (Oxford, Oxford University Press).

LINDE, A. (2008) La TV como medio de educación moral para la ciudadanía democrática, *Comunicar*, XVI, 31, pp. 51-56.

LITTLEFORD, M. (1987) Implicaciones para los planes de estudio del “árbol del conocimiento viquiano”: un apéndice a la ponencia del doctor Tagliacozzo, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 369-375.

LLANO, A. (2002) *La vida lograda* (Barcelona, Ariel).

LORA-TAMAYO, G. (2009) España y la inmigración extranjera, *Revista electrónica de investigación y didáctica*, SL&i nº 2. “Segundas lenguas e inmigración”.

- LØVLIE, L. and STANDISH, P. (2002) Introduction: Bildung and the idea of a liberal education, *Journal of Philosophy of Education*, 36 (3), pp. 317–340.
- MAALOUF, A. (1990) *León el Africano* (Madrid, Alianza).
- MAALOUF, A. (2009) *Identidades asesinas* (Madrid, Alianza).
- MACINTYRE, A. (1994) ¿Es el patriotismo una virtud?, *Cuaderno gris*, 11, pp. 38-46.
- MADRID, M. (2008) Sobre el concepto de perdón en el pensamiento de Hannah Arendt, *Praxis filosófica*, 26, enero-junio, pp. 131-149.
- MARÍAS, J. (1975) *Historia de la Filosofía* (Madrid, Revista de Occidente).
- MARÍN GRACIA, M<sup>a</sup> Á. (2002) La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en BARTOLOMÉ, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (Madrid, Narcea) pp. 27-49.
- MARÍN GRACIA, M<sup>a</sup> Á. (2005) La construcción de identidades cívicas y culturales en la sociedad red, en SORIANO, E. (Coord.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (Madrid, La Muralla) pp. 133-174.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989) Aristóteles, en AAVV, *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores, temas* (Dykinson, Madrid) pp. 199-213.
- MARTÍNEZ MANZANO, T. (2007) La importancia de la Ética nicomáquea, en ARISTÓTELES *Ética a Nicómaco* (Barcelona, Gredos) pp. 7-17.
- MAY, S. (2009) Critical multiculturalism and education, in BANKS, J. A. (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (New York, Routledge) pp. 33-48.
- McCLOSKEY, E. M. (2012) Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XIX, 38, pp. 41-49.



MEDINA RIVILLA, A., DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. y MEDINA, C. (2010) Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: Las nuevas escuelas y docentes, en SADIO RAMOS, F. (coord.) Tendiendo puentes hacia la interculturalidad (Granada, K&L) pp.19-50.

MELLIZO, C. (1998) Prólogo en Mill, J. S. (1874) *La naturaleza* (Madrid, Alianza).

MERINO, J. V. (2009) *Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención* (Santiago de Chile, Conocimiento).

MERRY, M. S. & de RUYTER, D. J. (2011) The relevance of cosmopolitanism for moral education, *Journal of Moral Education*, 40(1), pp. 1-18.

MERRY, M. S. (2011) Equality, self-respect and voluntary separation, *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 9(1), pp. 1-22.

MILL, J. S. (1834) Reform in Education, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12).

MILL, J. S. (1848) The Principles of Political Economy with Some of Their Applications to Social Philosophy, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (1996) *Principios de economía política con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social* (México D. F., Fondo de Cultura Económica)].

MILL, J. S. (1850) The Negro Question, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12).

MILL, J. S. (1851) Statement on Marriage, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (2011) Declaración sobre el matrimonio, en MILL, J. S. *Sobre el voto y la prostitución* (Toledo, Almud) p. 111].

MILL, J. S. (1859) On liberty, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (1997) *Sobre la libertad* (Madrid, Alianza)].

MILL, J. S. (1860) *Considerations on Representative Government*, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (2007) *Del Gobierno representativo* (Madrid, Tecnos)].

MILL, J. S. (1862) The Contest in America, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12).

MILL, J. S. (1862) The Slave Power, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12).

MILL, J. S. (1863) *Utilitarianism*, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (2007) *El utilitarismo* (Madrid, Alianza).

MILL, J. S. (1866) Educational Endowments, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12).

MILL, J. S. (1867) The Admission of Women to the Electoral Franchise, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (2011) La admisión de las mujeres al sufragio electoral, en MILL, J. S. *Sobre el voto y la prostitución* (Toledo, Almud) pp. 59-76].

MILL, J. S. (1870) The Contagious Diseases Acts, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (2011) Debate sobre las leyes en torno a las enfermedades contagiosas, en MILL, J. S. *Sobre el voto y la prostitución* (Toledo, Almud) pp. 77-109].

MILL, J. S. (1874) On Nature, en *The Collected Works of John Stuart Mill*, <http://oll.libertyfund.org/> (Consultado el 6.X.12). [Trad. (1998) *La Naturaleza* (Madrid, Alianza).

MILLÁN PUELLES, A. (1976) *Sobre el hombre y la sociedad* (Madrid, Rialp).

MODOOD, T. (2008a) Multiculturalism after 7/7 A Scapegoat or a Hope for the Future?, *The Rusi Journal*, 153:2, pp. 14-17.

MODOOD, T. (2008b) Multiculturalism and Groups, *Social & Legal Studies*, 17, pp. 549-553.

MODOOD, T. (2008c) Is multiculturalism dead?, *Public Policy Research*, June-August, pp. 84-88.

MORA, G. (1987) Vico y Piaget: Paralelos y diferencias, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 282-294.

MUJICA, M. L. (2010) *El concepto de educación de san Agustín* (Pamplona, EUNSA).

NAÏR, S. (2006) *Diálogo de culturas e identidades* (Madrid, Complutense).

NAÏR, S. (2013) *¿Por qué se rebelan?: Revoluciones y contrarrevoluciones en el mundo árabe* (Madrid, Clave Intelectual).

NAVAL, C. (2012) Humanities at the Heart of Education, Ponencia invitada en el *European Conference on Educational Research*, Cadiz.

NEGRO, D. (2007) Presentación de MILL, J. S. *Del Gobierno representativo* (Madrid, Tecnos).

NEWMAN, J. H. (1858/1982) *The Idea of a University* (Notre Dame, University of Notre Dame).

NODDINGS, N. (2009) *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter* (Buenos Aires, Amorrortu).

NUSSBAUM, M. C. (1996) Patriotism and Cosmopolitanism, in Cohen, J. (ed.) *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (Boston, Beacon Press) pp. 2-17.

NUSSBAUM, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (Madrid, Katz).

OAKESHOTT, M. (1967) *Rationalism in politics and other essays* (London, Methuen and Co).

ORDUNA, G. (2003) Desarrollo local, educación e identidad cultural, *Estudios sobre educación*, 4, pp. 67-83.

PABLO VI (1965) *Declaración Nostra Aetate sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas*. Disponible en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_sp.html) (Consultado el 31.III.13).

PANIKKAR, R. (1990) *Sobre el diálogo intercultural* (Salamanca, San Esteban).

PANIKKAR, R. (1992) *La transformación de la misión cristiana en Diálogo* (Darek-Nyumba).

PANIKKAR, R. (2003) *El diálogo indispensable. Paz entre las religiones* (Barcelona, Península).

PAREKH, B. (Chair) (2000) *The Future of Multi-Ethnic Britain* (London, Profile Books).

PAREKH, B. (2005) *Repensando el multiculturalismo* (Madrid, Itsmo).

PARLIAMENT OF THE WORLD'S RELIGIONS (1999) *A Call to Our Guiding Institutions*. Disponible en <http://www.parliamentofreligions.org/includes/FCKcontent/File/CalltoGuidingInstitutions.pdf> (Consultado el 31.III.13).

PARRA, J. (2011) Globalización, pluralismo e interculturalidad, *Stadium*, 51:1, pp. 4-22.

PENCE, H. E. (2012) Teaching with Transmedia, *Journal of Educational Technology Systems*, 40 (2), pp. 131-140.

PERA, M. (2010) *Por qué debemos considerarnos cristianos. Un alegato liberal* (Madrid, Encuentro).

PÉREZ JUSTE, R. (2008) Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada, en TOURIÑÁN, J. M.

(dir.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (La Coruña, Netbiblo) pp. 54-75.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2008) La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática, *Comunicar*, 31, XVI, pp. 15-25.

PETERS, M. (2012) The Very Idea of Intercultural Educational Philosophy: Place, Culture and Dialogue, Paper presented at *European Conference on Educational Research* (ECER), Cádiz, 18-21 September.

PLATÓN (ed. 1990) Hipias menor, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 99-112.

PLATÓN (ed. 1990) Hipias mayor, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 115-135.

PLATÓN (ed. 1990) Ión, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 139-152.

PLATÓN (ed. 1990) Protágoras, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 155-195.

PLATÓN (ed. 1990) Defensa de Sócrates, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 199-218.

PLATÓN (ed. 1990) Critón, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 221-232.

PLATÓN (ed. 1990) Alcibiades, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 235-262.

PLATÓN (ed. 1990) Cármides, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 265-284.

PLATÓN (ed. 1990) Laques, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 287-306.

PLATÓN (ed. 1990) Lisis, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 309-325.

PLATÓN (ed. 1990) Eutifrón, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 329-349.

PLATÓN (ed. 1990) Gorgias, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 353-412.

PLATÓN (ed. 1990) Menéxeno, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 415-431.

- PLATÓN (ed. 1990) Menón, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 435-460.
- PLATÓN (ed. 1990) Eutidemo, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 463-496.
- PLATÓN (ed. 1990) Cratilo, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 499-552.
- PLATÓN (ed. 1990) El Banquete, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 555-597.
- PLATÓN (ed. 1990) Fedón, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 602-652.
- PLATÓN (ed. 1990) La República, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 655-844.
- PLATÓN (ed. 1990) Fedro, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 847-884.
- PLATÓN (ed. 1990) Teeteto, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 887-941.
- PLATÓN (ed. 1990) Parménides, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 945-990.
- PLATÓN (ed. 1990) El sofista, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 993-1045.
- PLATÓN (ed. 1990) El político, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 1049-1101.
- PLATÓN (ed. 1990) Timeo, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 1105-1179.
- PLATÓN (ed. 1990) Critias, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 1183-1201.
- PLATÓN (ed. 1990) Filebo, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 1205-1264.
- PLATÓN (ed. 1990) Las Leyes, en *Obras Completas* (Madrid, Aguilar) pp. 1267-1516.
- PLAZA, J. (2013) La autoridad en la educación formal, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (Madrid, BibliotecaOnline).

- POMPA, L. (1987) La naturaleza humana y el concepto de una ciencia humana, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 48-62.
- POMPA, L. (2006) Introducción, en VICO, G. *Ciencia Nueva* (Madrid, Tecnos) pp. 43-79.
- PRING, R. (2003) La educación como “práctica educativa”, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) *Claves de la filosofía de la educación* (Madrid, Dykinson) pp. 29-48.
- RAMIRO GARCÍA, F. J. (2009) *En busca de una ética universal: nueva mirada sobre la ley natural*. Documento de la Comisión Teológica Internacional. Disponible en [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/cti\\_documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20090520\\_legge-naturale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20090520_legge-naturale_sp.html) (Consultado el 3.III.12).
- REBOLLO, M. J. (1997) El educador viquiano, *Cuadernos sobre Vico*, 7/8, pp. 181-190.
- REBOLLO, M. J. (1998) Vico: la permanente educabilidad, *Cuadernos sobre Vico*, 9/10, pp. 163-174.
- REYERO, D. (1995) El problema del estructuralismo y la educación multicultural, *Teoría de la Educación*, pp. 153-161.
- REYERO, D. (1999) Antropología postmoderna y educación intercultural (Tesis doctoral).
- REYERO, D. (2012) La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario, ponencia presentada en el *Seminario Internacional de Educación Personalizada*, UNIR, Madrid.
- REYERO, D. (2013) La educación familiar paradigma del cuidado, en IBÁÑEZ-Martín, J. A. (Coord.) *Educación, libertad y cuidado* (Madrid, Dykinson) pp. 255-264.
- RHUE, M. (1982) *La Ola* (Barcelona, Planeta).

RODRÍGUEZ, L. J. (1994) *Always Running. La vida loca: Gang days in L. A.* (New York, Touchtone).

ROMAY BECCARÍA, J. M. (2006) Vico y su «Ciencia Nueva», en VICO, G. *Ciencia Nueva* (Madrid, Tecnos), pp. 17-42.

ROMO, F. (2005) Giambattista Vico: Elementos de retórica, en VICO, G. *Elementos de retórica* (Madrid, Trota).

ROTH, K. & BURBULES, N. C. (2011) Introduction: Cosmopolitan Identity and Education, *Educational Philosophy and Theory*, 43, 3, pp. 205-208.

ROUSSEAU, J. J. (1755/1990) *Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Valencia, Universitat de València).

RUSHDIE, S. (1989) *Los versos satánicos* (España, VVEE).

SÁEZ ALONSO, R. (2006) La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo, *Revista Española de Pedagogía*, LXIV, 234, mayo-agosto, pp. 303-321.

SALES, R. (2010) What Is 'Britishness', and Is It Important?, in CALDER, G., COLE, P. and SEGLOW, J. (eds.) *Citizenship Acquisition and National Belonging. Migration, Membership and the Liberal Democratic State* (New York, Palgrave Macmillan) pp. 123-140.

SAMARANCH, F. P. (1990) Preámbulos, en PLATÓN, *Obras completas* (Madrid, Aguilar).

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005a) Didáctica y currículum, en SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.) *Enseñar y aprender* (Salamanca, Témpora) pp. 11-28.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005b) Aprender significativamente, en SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.) *Enseñar y aprender* (Salamanca, Témpora) pp. 117-136.

SANTOS REGO, M. A. (2011) Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (4), pp. 123-135.



SEIJAS, E. (1947) Introducción a «Del libre arbitrio». En Obras de San Agustín (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).

SEN, A. (2007) *Identidad y violencia. La ilusión del destino* (Madrid, Katz).

SENNETT, R. (2009) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad* (Barcelona, Anagrama).

SEVILLA, J. M. (2002) Introducción, en VICO, G. *Obras: Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos* (Barcelona, Anthropos).

SLOTE, M. (2009) Caring, Empathy and Moral Education, in SIEGEL, H. (Ed.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (Oxford, Oxford University Press) pp. 211-226.

SLOTE, M. (2013) El espectro de las teorías éticas, en IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (Coord.) *Educación, Libertad y Cuidado* (Madrid, Dykinson) pp. 17-29.

SPAEMANN, R. (2003) *Límites. Acerca de la dimensión ética del actuar* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias).

SPAEMANN, R. (2005) *Ética: cuestiones fundamentales* (Pamplona, EUNSA).

SPAEMANN, R. (2007) *Ética, política y cristianismo* (Madrid, Palabra).

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de vivir y enfocar el currículo* (Madrid, Narcea).

STEINBECK, J. (1966) *America and Americans* (New York, Viking Press).

STEINER, G. y LADJALI, C. (2006) *Elogio de la transmisión* (Madrid, Siruela).

SUAREZ OROZCO, C. y SUAREZ OROZCO M. M. (2003) *La infancia de la inmigración* (Madrid, Morata).

TAGLIACOZZO, G. (1987a) Introducción, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 7-13.

TAGLIACOZZO, G. (1987b) La educación general como unidad del conocimiento: una teoría basada en principios viquianos, en TAGLIACOZZO, G., MOONEY, M. y VERENE, D. P. (Comp.) *Vico y el pensamiento contemporáneo* (México, Fondo de Cultura Económica) pp. 345-369.

TAGORE, R. (1964) *Conferencias y Ensayos* (Madrid, Escelicer).

THOMAS, G. y WAUGHAN, M. (2004) *Inclusive education. Readings and reflections* (Maidenhead, Open University Press).

TOCQUEVILLE, A. (1840/2010) *La democracia en América* (Madrid, Trotta).

TODOROV, T. (2010) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana* (Madrid, SigloXXI).

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> (Consultado el 20.XII.2011).

VEGAS, A. (1987) Introducción, en JENOFONTE *Ciropedia* (Madrid, Gredos) pp. 7-66.

VERGARA, J. (2003) El ideal de formación en la historia (I): El mundo clásico, paleocristiano y la alta edad media, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) *Claves de la filosofía de la educación* (Madrid, Dykinson) pp. 87-135.

VICO, G. (1699-1707/2002) Oraciones inaugurales, en *Obras: Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos* (Barcelona, Anthropos) pp. 1-71.

VICO, G. (1708/2002) Del método de estudios de nuestro tiempo, en *Obras: Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos* (Barcelona, Anthropos) pp. 73-126.

VICO, G. (1710/2002) Sobre la revelación de la antiquísima sabiduría de los italianos, en *Obras: Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos* (Barcelona, Anthropos) pp. 127-192.

VICO, G. (1711/2005) Principios de oratoria, en *Elementos de retórica* (Madrid, Trota) pp. 109-244.

VICO, G. (1711/1989) Respuesta del señor Giambattista Vico en la que se aclaran tres oposiciones hechas por un docto señor contra el primer libro «De antiquissima italorum sapientia» o metafísica de los antiquísimos italianos extraída de la lengua latina, en *Antología* (Barcelona, Textos Cardinales) pp. 96-110.

VICO, G. (1719/2002) Oración, en *Obras: Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos* (Barcelona, Anthropos) p. 193.

VICO, G. (1720/1989) Sinopsis de derecho universal, en *Antología* (Barcelona, Textos Cardinales) pp. 115-129.

VICO, G. (1723-28/1998) *Autobiografía de Giambattista Vico* (Madrid, Siglo XXI).

VICO, G. (1726/1989) Carta al prior Giuseppe Luigi Esperti en Roma, en *Antología* (Barcelona, Textos Cardinales) pp. 162-164.

VICO, G. (1732/2002) Sobre la mente heroica, en *Obras: Oraciones inaugurales. La antiquísima sabiduría de los italianos* (Barcelona, Anthropos) pp. 195-211.

VICO, G. (1744/2006) *Ciencia nueva* (Madrid, Tecnos).

WARNOCK, M. (1978) *The Warnock Report. Special Educational Needs*. Disponible en <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/> (Consultado el 30.I.2013).

WATZLAWICK, P. (1986) *El arte de amargarse la vida* (Barcelona, Herder).

WESTHEIMER, J. and KAHNE, J. (2004) What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy, *American Educational Research Journal* 41(2), pp. 237-269.

WULF, CH. (2002) El Otro como punto de referencia para la educación en Europa, *Revista Española de Pedagogía*, LX, 221, enero-abril, pp. 5-26.

WULF, CH. (2004) *Antropología de la Educación* (Barcelona, Idea Books).

WULF, CH. (2008) *Antropología. Historia, cultura, filosofía* (Barcelona, Anthropos).